

«Сибирский педагогический журнал» включен в «Перечень ведущих рецензируемых научных журналов и изданий, в которых должны быть опубликованы основные научные результаты диссертаций на соискание ученых степеней доктора и кандидата наук» ВАК

СИБИРСКИЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ЖУРНАЛ

Периодическое научное издание

12/2010

Новосибирск

«Сибирский педагогический журнал» включен в «Перечень ведущих рецензируемых научных журналов и изданий, в которых должны быть опубликованы основные научные результаты диссертаций на соискание ученых степеней доктора и кандидата наук» ВАК

Главный редактор: **В. А. Беловолов** доктор педагогических наук, профессор

Председатель редакционной коллегии:

П. В. Ленин доктор педагогических наук, профессор

Редакционная коллегия:

Н. П. Абаскалова доктор педагогических наук, профессор

Р. И. Айзман доктор биологических наук, профессор

С. П. Беловолова доктор педагогических наук, профессор

А. Ж. Жафяров доктор физико-математических наук, профессор, член-корреспондент РАО

В. А. Зверев доктор исторических наук, профессор

В. С. Нургалеев доктор психологических наук, профессор

В. Г. Храпченков доктор педагогических наук, профессор

Л. И. Холина доктор педагогических наук, профессор

А. А. Чернобров доктор филологических наук, профессор

Редакционный совет:

В. А. Адольф (Красноярск) доктор педагогических наук, профессор

Л. Н. Алексашикина (Москва) доктор педагогических наук, профессор

Р. М. Асадуллин (Уфа) доктор педагогических наук, профессор

М. А. Галагузова (Екатеринбург) доктор педагогических наук, профессор

А. Д. Герасёв (Новосибирск) доктор биологических наук, профессор

Д. А. Данилов (Якутск) доктор педагогических наук, профессор, член-корреспондент РАО

В. А. Дмитриенко (Томск) доктор философских наук, профессор, член-корреспондент РАО

В. П. Казначеев (Новосибирск) доктор медицинских наук, профессор, академик РАМН

Н. Э. Касаткина (Кемерово) доктор педагогических наук, профессор

Т. К. Клименко (Чита) доктор педагогических наук, профессор

В. И. Матис (Барнаул) доктор педагогических наук, профессор

В. М. Лопаткин (Барнаул) доктор педагогических наук, профессор

Л. И. Лурье (Пермь) доктор педагогических наук, профессор

А. Я. Найн (Челябинск) доктор педагогических наук, профессор

Т. Н. Петрова (Чебоксары) доктор педагогических наук, профессор

С. М. Редлих (Новокузнецк) доктор педагогических наук, профессор

Г. И. Саранцев (Саранск, Мордовия) доктор педагогических наук, профессор, член-корреспондент РАО

Ю. В. Сенько (Барнаул) доктор педагогических наук, профессор, академик РАО

А. И. Субетто (Санкт-Петербург) доктор философских наук, доктор экономических наук, профессор

Ф. Ш. Терезулов (Уфа) доктор педагогических наук, профессор

В. Э. Штейнберг (Уфа) доктор педагогических наук, профессор

Н. Е. Щуркова (Москва) доктор педагогических наук, профессор

Учредитель: ГОУ ВПО «Новосибирский государственный педагогический университет»

Журнал зарегистрирован в Париже в Международном регистрационном каталоге

Журнал зарегистрирован Министерством по делам печати,

телерадиовещания и средств массовой коммуникации Российской Федерации.

Свидетельство о регистрации ПИ № 77 – 16812 от 20.11.2003.

Распространяется по подписке и в розницу.

Подписной индекс в каталоге «Почта России» – 32358.

Подписной индекс в каталоге «Роспечать» – 40633.

«Сибирский педагогический журнал» включен в систему Российского индекса научного цитирования (РИНЦ)

Перепечатка материалов из журнала допускается только по согласованию с редакцией.

Ссылка на журнал обязательна.

ISSN 1813–4718

© ГОУ ВПО «Новосибирский государственный педагогический университет», 2010.

© Сибирский педагогический журнал, 2010.

«Siberian pedagogical journal» included in the official list of scientific periodical and serial editions for obligatory publication of results of dissertations admitted to academic degrees of Candidate and Doctor

SIBERIAN PEDAGOGICAL JOURNAL

Scientific edition

12/2010

Novosibirsk

«Siberian pedagogical journal» included in the official list of scientific periodical and serial editions for obligatory publication of results of dissertations admitted to academic degrees of Candidate and Doctor

Editor-in-Chief: **V. A. Belovolov** doctor of pedagogics, professor

Editorial Board:

Chairman: **P. V. Lepin** doctor of pedagogics, professor

Members:

N. P. Abaskalova doctor of pedagogics, professor

R. I. Aizman doctor of biology, professor

S. P. Belovolova doctor of pedagogics, professor

A. Zh. Zhafyarov doctor of physics and mathematics, professor, corresponding member of Russian Academy of Education

V. A. Zverev doctor of history, professor

V. S. Nurgaleyev doctor of psychology, professor

V. G. Khrapcenkov doctor of pedagogics, professor

L. I. Kholina doctor of pedagogics, professor

A. A. Chernobrov doctor of philology, professor

Members:

V. A. Adolf (Krasnojarsk) doctor of pedagogics, professor

L. N. Aleksashkina (Moscow) doctor of philology, professor

R. M. Asadullin (Ufa) doctor of pedagogics, professor

M. A. Galaguzova (Yekaterinburg) doctor of pedagogics, professor

A. D. Cerasev (Novosibirsk) doctor of biology, professor

D. A. Danilov (Yakutsk) doctor of pedagogics, professor, corresponding member of Russian Academy of Education

V. A. Dmitriyenko (Tomsk) doctor of philosophy, professor, corresponding member of Russian Academy of Education

V. P. Kaznacheyev (Novosibirsk) doctor of medicine, professor, member of the Russian Academy of Medical Sciences

N. E. Kasatkina (Kemerovo) doctor of pedagogics, professor

T. K. Klimenko (Chita) doctor of pedagogics, professor

V. I. Matis (Barnaul) doctor of pedagogics, professor

V. M. Lopatkin (Barnaul) doctor of pedagogics, professor

L. I. Lurye (Perm) doctor of pedagogics, professor

A. Ya. Nine (Chelyabinsk) doctor of pedagogics, professor

T. N. Petrova (Cheboksary) doctor of pedagogics, professor

S. M. Redlikh (Novokuznetsk) doctor of pedagogics, professor

G. I. Sarantsev (Saransk, Mordovia) doctor of pedagogics, professor, member of Russian Academy of Education

Yu. V. Senko (Barnaul) doctor of pedagogics, professor, member of the RA of Education

A. I. Subetto (St Petersburg) doctor of philosophy, doctor of economics, professor

F. Sh. Teregulov (Ufa) doctor of pedagogics, professor

V. E. Shteinberg (Ufa) doctor of pedagogics, professor

N. Ye. Shchurkova (Moscow) doctor of pedagogics, professor

The founder: Novosibirsk state pedagogical university. The journal is registered by the Ministry for Print, telebroadcasting and mass communication of Russian Federation.

SUBSCRIPTION INDEX IN THE CATALOGUE «MAIL OF RUSSIA» – 32358

ISSN 1813–4718

© Novosibirsk state pedagogical universitet, 2010.

© Siberian pedagogical journal, 2010.



СИБИРСКИЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ЖУРНАЛ ПЕРИОДИЧЕСКОЕ НАУЧНОЕ ИЗДАНИЕ

Система образования – один из наиболее влиятельных жизнеобеспечивающих социальных институтов, органично связанных с фундаментальными основами общественного устройства.

В сложившихся условиях резко возрастает просветительная и воспитательная роль профессиональных научных периодических изданий.

«Сибирский педагогический журнал» выступает как открытая и независимая трибуна для определения стратегии развития педагогического образования в первые десятилетия нового столетия, для разработки методологии, содержания, концептуальных инновационных моделей, технологий педагогического образования.

Приглашая к сотрудничеству, редакционная коллегия и редакционный совет «Сибирского педагогического журнала» рассчитывают на то, что авторы журнала будут стремиться к постижению современных глубинных и противоречивых образовательных процессов, к выявлению и анализу ведущих тенденций подготовки высококвалифицированных специалистов.

В журнале представлены следующие разделы:

- *Профессиональное образование*
- *Формирование культуры личности*
- *Непрерывное образование*
- *Языковая культура*
- *Информационные и педагогические технологии*
- *История педагогической теории и практики*
- *Этнопедагогическая культура в современном образовательном пространстве*
- *Образование. Здоровье. Безопасность*
- *Психологические исследования*
- *Размышление, обсуждение*
- *Информационное сообщение*
- *О новых книгах*

«Сибирский педагогический журнал» 4 ноября 2004 г. зарегистрирован в Париже в Международном регистрационном каталоге.

ISSN под следующим номером: ISSN 1813–4718

Основное название: Siberian pedagogical journal

Сокращенный вариант названия: Sib. pedagog. j.

«Сибирский педагогический журнал» распространяется по подписке и в розницу. Подписной индекс: по каталогу «Почта России» – 32358, по каталогу «Роспечать» – 40633.



SIBERIAN PEDAGOGICAL JOURNAL SCIENTIFIC EDITION

System of education is one of the most influential and vital social institutions, connected with the fundamentals of a society.

Nowadays the educational and enlightening role of professional scientific periodic editions grows steadily.

«The Siberian pedagogical journal» is an open and independent tribune for defining the strategies of development of education in the first decades of the new century. It contributes to methodology, innovations, conceptual models and technologies of pedagogical education.

Inviting to collaboration, the editorial board and editorial council of «the Siberian pedagogical journal» expect that the authors of the journal should cooperate in comprehension and in-depth analysis of current complicated and inconsistent educational process. Colleagues can share their experience of using various educational techniques, discuss the progressive tendencies in preparation of highly qualified specialists.

The following sections are submitted in the journal:

- Vocational Training
- Formation of Culture of the Person
- Continuous Education
- Language Culture
- Information and Pedagogical Technologies
- History of the Pedagogical Theory and Practice
- Ethno-Pedagogical Culture in Modern Educational Space
- Education. Health. Safety
- Reflections, Discussions
- Information
- New Books

On November 4, 2004 «The Siberian pedagogical journal» was registered in the International registration catalogue in Paris, France.

ISSN under following number: ISSN 1813–4718

The basic name transliterated: Siberian pedagogical journal

(Russian: Сибирский педагогический журнал)

The shortened form of the name: Sib. pedagog. j.

**«The Siberian Pedagogical Journal» is distributed
by subscription and at retail.**

Subscription index in the Russpechat catalogue – 40633.

СОДЕРЖАНИЕ

Раздел I. Профессиональное образование

И. Б. Буянова.

Технологии социокультурной адаптации студентов в образовательном процессе педагогического вуза.....21

Статья посвящена изучению вопросов социокультурной адаптации студентов к условиям педагогического вуза. В статье раскрыты технология указанного процесса, приведена структурно-функциональная модель социокультурной адаптации студентов к условиям педагогического вуза, представлены результаты опытно-экспериментальной работы.

Ключевые слова: адаптация; социокультурная адаптация студентов; образовательный процесс

Д. А. Крылов, С. Ю. Лаврентьев.

Моделирование процесса формирования познавательной активности будущих учителей технологии и предпринимательства в условиях высшего профессионального образования.....29

Рассматриваются основные подходы к разработке педагогической модели формирования познавательной активности будущих учителей технологии и предпринимательства на основе личностно-деятельностного, контекстного и системного подходов. Описаны структурные элементы представленной модели – цель, задачи, принципы, содержание, формы, методы и средства, выделены следующие уровни сформированности познавательной активности у будущих педагогов.

Ключевые слова: педагогическая модель; формирование познавательной активности; компоненты; уровни; личностно-деятельностный подход; контекстный подход; системный подход

И. А. Филатова.

Компетентностный подход как методологическое основание исследования проблемы деонтологической подготовки педагогов-дефектологов.....36

В статье ставится цель определить компетентностный подход как методологическое основание исследования проблемы деонтологической подготовки педагогов-дефектологов, рассматриваются понятия «деонтологическая компетенция» и «деонтологическая компетентность».

Ключевые слова: компетентностный подход; деонтологическая подготовка педагогов-дефектологов; деонтологическая компетентность

С. А. Баланов.

Воспитание дисциплинированности курсантов на основе рефлексивной модели...45

В статье рассматривается подход к организации образовательного процесса в военном ВУЗе на основе идей рефлексивной педагогики, направленный на воспитание дисциплинированности как ключевой компетентности будущего офицера.

Ключевые слова: дисциплинированность; рефлексивная модель воспитания; военное учебное заведение

Раздел II. Информационные и педагогические технологии

И. В. Киян.

Варианты контроля знаний в системе дистанционного обучения.....52

Для дистанционного обучения организация контроля учебной деятельности чрезвычайно важна. От степени достоверности полученных результатов промежуточного и итогового контроля зависит не только эффективность процесса обучения, системность образования, но и стратегия управления качеством педагогических технологий в будущем, их успешная интеграция с новейшими информационными технологиями, на которых, строится весь процесс дистанционного обучения.

Ключевые слова: дистанционное обучение; управление качеством; технические средства обучения; контроль знаний; курсовые проекты; информационные технологии; самоконтроль

С. А. Курносова.

Развитие проблемы подготовки студентов вуза к проектированию педагогического дизайна: онтогенетический и исторический аспекты.....58

В статье раскрыты онтогенетические основы проблемы подготовки студентов вуза к проектированию педагогического дизайна, этапы её становления и социально-исторические предпосылки, характерные для каждого из выявленных этапов.

Ключевые слова: педагогический дизайн; информационно-образовательное пространство; непрерывное профессиональное образование; информационное общество; информатизация образования подготовка студентов вузов

М. Н. Ромусик.

Особенности коммуникации и личностной активности детей младшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи.....69

Статья посвящена актуальной для современной коррекционной педагогики проблеме изучения коммуникативной деятельности и личностной активности детей младшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи. В работе представлен анализ особенностей коммуникативной деятельности и личностной активности детей с общим недоразвитием речи и нормально развивающихся сверстников.

Ключевые слова: коммуникативная деятельность; личностная активность; общее недоразвитие речи; младший дошкольный возраст; инициативность в общении; чувствительность к воздействию

Раздел III. Языковая культура

Т. А. Белова.

Социокультурный подход к обучению иностранному языку студентов неязыкового ВУЗа.....78

Знание иностранного языка является необходимым условием формирования личности будущего специалиста. При использовании социокультурного подхода студентам легче осознавать особенности иноязычной культуры.

Ключевые слова: иностранный язык; иноязычная культура; социокультурный подход; коммуникация; уровни сформированности социокультурной компетенции

Л. Ю. Шобонова.

Формирование метапрофессиональной компетенции у преподавателей иностранного языка в инженерно-педагогическом вузе.....82

В условиях экономической глобализации и расширения сотрудничества с зарубежными странами возрастают требования общества и образовательной системы к уровню квалификации преподавателя иностранного языка в неязыковом вузе. В статье рассматривается актуальная проблема, моделирование процесса формирования метапрофессиональной компетенции у преподавателя иностранного языка в инженерно-педагогическом вузе.

Ключевые слова: моделирование; модель; метапрофессиональная компетенция; компоненты модели; цель; концептуальные подходы; компоненты компетенции; организационно-педагогические условия

Л. Б. Халилова, А. С. Володина.

Стратегии смыслового восприятия текста младшими школьниками в условиях нормы и речевой патологии.....90

В статье рассматриваются актуальные вопросы функционирования у детей с недоразвитием речи механизма декодирования речевого высказывания. Психолингвистический

подход к анализу результатов изучения декодирующей способности учащихся начальной школы с нормальным и нарушенным речевым развитием позволил охарактеризовать при-
сущие им стратегические типы смыслового восприятия.

Ключевые слова: декодирование текста; стратегии смыслового восприятия; общее недоразвитие речи; смысловое индексирование; когнитивно-семантические операции

Раздел IV. Формирование культуры личности

О. А. Семина, Н. С. Клименко.

Проблемы профессионального самоопределения молодежи.....96

В статье рассматриваются противоречия при решении вопросов профессионального самоопределения; факторы, организационно-педагогические и социально-педагогические условия профессионального самоопределения, а также предпосылки его формирования.

Ключевые слова: профессиональное самоопределение; выбор профессии; рынок труда; профессиональная ориентация

И. В. Волкова.

Педагогические условия предупреждения подростковой безнадзорности в профильном лагере.....101

Актуальной проблемой в настоящее время является изучение педагогических условий и особенностей предупреждения безнадзорности в рамках профильного лагеря. Акцент ставится на формирование жизненных и правовых ценностей безнадзорных подростков, чему в значительной степени способствует воспитательно-образовательный процесс.

Ключевые слова: педагогические условия; ценностные ориентации; безнадзорность; профильный лагерь; нравственно-правовые ценности; воспитательная работа

А. Л. Солдатченко.

Реализация принципов континуального подхода в исследованиях социальной зрелости личности.....109

В данной статье рассматривается возможность и перспективы применения континуального подхода в педагогических исследованиях, в частности, для описания процесса развития социальной зрелости личности.

Ключевые слова: континуальный подход; социальная зрелость; континуум; длительность; изменчивость; фуккация; флуктуация

К. И. Хаджиалиев.

Роль религиозных ценностей в воспитании у учащейся молодежи веротерпимости и лояльного отношения к инакомыслию в поликультурных образовательных системах.....117

В статье анализируются проблемы совершенствования системы образования через диалог различных типов мировоззрений. Обсуждаются вопросы необходимости использования огромного духовно-нравственного потенциала исламской религии в деле воспитания подрастающих поколений.

Ключевые слова: воспитание; система образования; религия; культура; диалог; толерантность; духовные ценности

Раздел V. Повышение квалификации педагогических кадров. Управление образованием

Г. Х. Муртазина.

Практико-ориентированные технологии в подготовке специалистов по связям с общественностью.....124

В статье освещаются вопросы профессиональной подготовки специалистов по связям с общественностью и организации учебного процесса по дисциплинам специализации

«Связь с общественностью в спорте и физической культуре». В предлагаемой модели использован междисциплинарный подход, где деловая коммуникация, объединяющая ряд коммуникативных практик, становится основой цикла ДС.

Ключевые слова: связи с общественностью; профессиональная подготовка; деловая коммуникация; коммуникативные практики

И. Е. Шкабара.

Организация самостоятельной работы магистранта в свете современной парадигмы высшего образования.....132

Статья посвящена проблеме организации самостоятельной работы магистрантов. Подчеркивается, что регламентация этой работы как процесс разработки нормативных документов, базирующийся на теоретических представлениях, с одной стороны, сложившейся практики деятельности учебного подразделения и уровня ее развития с другой, может действительно способствовать повышению качества подготовки магистранта.

Ключевые слова: педагогическая парадигма высшего образования; самостоятельная работа магистранта; регламентация самостоятельной работы магистранта; уровневая организация самостоятельной работы

И. Н. Кропотова.

Анализ практики I-го этапа процесса реструктуризации сети образовательных учреждений на примере Чувашской Республики.....139

В последнее время в Чувашской Республике особое внимание уделяется образованию как фактору экономического роста, развития институтов гражданского общества и социальной стабильности. I-ый этап работы показал, что процесс реструктуризации сети сельских школ способствовал совершенствованию образовательной системы с учетом местных социально-экономических условий и национальных особенностей.

Ключевые слова: сельская школа; реструктуризация образовательной сферы; дистанционное обучение; качество образования

Раздел VI. История педагогической теории и практики

В. Б. Гаргай, М. Н. Захаров, С. А. Баланов.

Механизмы формирования технопаркового мышления в условиях устойчивого развития региона.....145

В статье рассматриваются понятия «устойчивое развитие», «технопарковое мышление», «инновация», подходы к организации образовательного процесса, направленного на развитие инновационной культуры обучающихся в русле идей концепции устойчивого развития и программы «Наша новая школа».

Ключевые слова: устойчивое развитие; «технопарковое» мышление; инновация; творчество; толерантность; проект «Наша новая школа»

Т. В. Врачинская.

Периодизация исторического развития отечественной педагогической конфликтологии.....153

В статье предложена периодизация исторического развития отечественной педагогической конфликтологии, а также дана характеристика основных особенностей, присущих каждому этапу ее развития. Отражены взгляды ведущих представителей отечественной педагогики XIX–XX веков на проблему конфликтных взаимоотношений в педагогическом процессе.

Ключевые слова: периодизация; историко-педагогическое исследование; этапы развития; педагогический конфликт; педагогическое взаимодействие

Раздел VII. Этнопедагогическая культура в современном образовательном пространстве

А. Н. Нюдюрмагомедов, М. А. Савзиханова.

Этническая идентификация как базовая ценность учащихся в национально ориентированном образовании.....161

В статье поднята проблема использования герменевтических приемов объяснения текстов и создания их разных смыслов в национально ориентированном образовании. Авторы предлагают пути перехода от этноцентризма к развитию национальных культур через межкультурную коммуникацию.

Ключевые слова: национально ориентированное образование; педагогическая герменевтика; национальный характер; межкультурная коммуникация

Раздел VIII. Повышение качества современного школьного образования

А. Н. Никульников, В. А. Беловолов.

Рефлексия совместной деятельности детей и вожатого в детском оздоровительном лагере.....169

Статья раскрывает сущность понятия «рефлексия», цель рефлексии совместной деятельности детей и вожатого, психолого-педагогические особенности средств, приемов и методов, способствующих развитию рефлексии у детей, а также способы организации вожатым рефлексивной деятельности в детском оздоровительном лагере, как условия развития профессионально-педагогической компетентности вожатого ДОЛ.

Ключевые слова: рефлексия; вожатый; совместная деятельность; детский оздоровительный лагерь

Ю. В. Глазова.

Историко-логический анализ понятия «образовательная самостоятельность»....173

В статье представлен краткий исторический обзор развития понятия «образовательная самостоятельность» в русской и зарубежной педагогике. Также впервые представлено разделение этого понятия на «позитивную» и «негативную образовательную самостоятельность» и предлагаются способы развития позитивной образовательной самостоятельности.

Ключевые слова: самостоятельность; образовательная самостоятельность; позитивная и негативная образовательная самостоятельность

С. А. Горельшева, Л. И. Петриева.

Творческие задания – способ развития креативности учащихся в процессе работы с метафорой на уроках литературы.....177

Представлена структура системы развития креативных способностей школьников в процессе постижения понятия о метафоре в ходе литературного образования. Акцентируется внимание на системе творческих заданий в виде уровневой градации упражнений трех уровней сложности. Методика разработана на основе системного и деятельностного подходов к обучению и ориентирована на познание, создание, преобразование, использование в новом качестве метафор на уроках литературы.

Ключевые слова: креативные способности; метафора; система творческих заданий; уровень; творческая деятельность; креативность; компонент системы; творческое упражнение

Е. Н. Горутько.

Формирование образа мира младшего подростка в Монтессори-образовании.....183

В статье рассматриваются основные аспекты формирования образа мира младшего подростка в Монтессори-образовании: «образ мира» как психолого-педагогическая категория, специфика подросткового возраста, особенности системы обучения М. Монтессори, результаты практической деятельности.

Ключевые слова: образ мира; младший подросток; педагогическая система М. Монтессори

Н. В. Григорьева.

Формирование ценностной ориентации студентов при проведении олимпиад по иностранным языкам.....190

В условиях перехода на двухуровневую систему высшего образования большое внимание уделяется вопросу усиления роли иностранного языка как одной из дисциплин, которая обеспечивает успешное формирование ценностной ориентации студентов. Использование потенциала олимпиад по иностранным языкам способствует данному процессу.

Ключевые слова: формирование ценностной ориентации; олимпиады по иностранным языкам; двухуровневая система высшего образования

Л. В. Хамидуллина.

Развитие одаренности детей среднего школьного возраста на уроках математики.....195

В статье представлен анализ отечественных и зарубежных исследований одаренности, рассмотрены различные подходы. Автором представлены несколько определений одаренности, рассмотрены ее типы у детей среднего школьного возраста. На основе теоретического анализа литературы предложен комплекс педагогических условий развития одаренности на уроках математики.

Ключевые слова: одаренность; одаренные дети среднего школьного возраста; педагогические условия развития одаренности

Е. В. Швецова.

Типичные затруднения учителей начальных классов в патриотическом воспитании младших школьников.....201

В статье рассматриваются типичные затруднения учителей начальных классов в патриотическом воспитании младших школьников и пути их разрешения.

Ключевые слова: педагогические затруднения; трудность; готовность к педагогической деятельности; учителя начальных классов

В. Г. Макаренко.

Функции педагогического управления физкультурным образованием старших дошкольников.....205

В статье представлены содержательные аспекты функций авторской концепции педагогического управления физкультурным образованием детей старшего дошкольного возраста, реализуемой в условиях дошкольного образовательного учреждения.

Ключевые слова: физкультурное образование; педагогическое управление; функции педагогического управления; дети старшего дошкольного возраста

Раздел IX. Военное профессиональное образование

П. Ю. Гончаров. С. В. Бунин.

К вопросу о формировании управленческой компетентности будущих офицеров внутренних войск МВД России в системе высшего военно-профессионального образования.....215

В настоящее время существует необходимость совершенствования процесса формирования управленческой компетентности будущих офицеров в системе высшего военно-профессионального образования. Реализация данной задачи осуществляется путем изменения учебных программ. В статье авторами рассмотрены способы совершенствования на основе общих принципов обучения.

Ключевые слова: компетентность; управленческая компетентность; пути совершенствования учебных программ

А. А. Лаптев, Е. В. Ильенко, В. А. Беловолов.

Формирование правовой культуры курсантов как педагогическое явление.....223

Авторы рассматривают понятие правовой культуры курсантов внутренних войск как педагогическое явление, определяют особенности процесса формирования правовой культуры курсантов в военном ВУЗе.

Ключевые слова: курсант внутренних войск; военный институт; правовая культура; правовое воспитание

Раздел X. Размышление, обсуждение

В. А. Васильков.

Проблемы здоровья педагогов нашего времени и пути их решения.....232

Автор раскрывает Концепцию создания здоровьесберегающей образовательной и социальной среды в социумах образовательных учреждений региона и ее влиянии на здоровье педагогов.

Ключевые слова: здоровье; рейтинг; среда; Концепция; школа; центр; модель; критерии; программа

Н. Э. Касаткина, Т. Н. Семенова.

Новые проблемы психолого-педагогических исследований в вузе на современном этапе развития общества.....242

Рассмотрены основные проблемы исследования в области педагогики и психологии на современном этапе развития общества.

Ключевые слова: кризис системы образования; образовательное поле; образовательное пространство; обучение; развитие; воспитание

Ю. В. Слесарев.

Сравнительный анализ общих, федеральных, социальных компетенций и компетентностей: структура и содержание.....251

В статье рассмотрены понятия «компетенция», «компетентность», «социальная компетенция», структурные компоненты социальной компетенции, социально-личностные качества, обеспечивающие данные компетенции в профессиональной подготовке.

Ключевые слова: компетенция; компетентность; социально-личностные качества; структура социальной компетенции; компетентностный подход

Ю. В. Слесарев, В. Б. Моисеев.

Инновационные педагогические технологии в процессе формирования социальной компетентности и нравственности менеджеров.....265

В статье с позиции компетентностного подхода рассматривается проблема выбора педагогических технологий, формирующих социальную компетентность, нравственность и профессиональную зрелость менеджера.

Ключевые слова: педагогическая технология; социальная компетентность; профессиональная зрелость; нравственность; дидактические цели

Правила оформления статей.....276

CONTENTS

Section I. Vocational Training

I. B. Buyanova.

Technologies social and cultural adaptations of students in educational process of Pedagogical Institute.....21

The article is devoted to the questions of social and cultural adaptation of students to conditions of Pedagogical Institute. In article are opened technology of the specified process, the structural-functional model of social and cultural adaptation of students to conditions of Pedagogical Institute is given, results of experimental work are submitted.

Keywords: adaptation; social and cultural adaptation of students; educational process

D. A. Krilov.

Modelling of process of formation of cognitive activity of the future teachers of technology and business in the conditions of the higher vocational training.....29

This article is focused on essential approaches to the development of pedagogical model of the formation of cognitive activity of the future teachers of technology and business on a basis personal activity, contextual and system approaches are considered. Structural elements of the presented model - the purpose, problems, principles, the maintenance, forms, methods and means are described, levels of the formation of cognitive activity at the future teachers are allocated.

Keywords: pedagogical model; formation of cognitive activity; components personal activity approach; contextual approach; system approach

I. A. Filatova.

Competence approach as a methodological basis investigating deontological training of special teachers.....36

The article aims to determine the competence approach as a methodological basis of research problems deontological training of special teachers, examines the concepts of «deontological competence» and «deontological competency».

Keywords: competence approach; deontological training of special teachers; deontological competency

S. A. Balanov

To the issue on the formation of discipline as a key competence of future officers in modern conditions.....45

The present article discusses current issues of scientific and methodical support of discipline formation process in military school in the light of reflective pedagogy.

Keywords: discipline; reflective model of education; military school

Section II. Information and pedagogical technologies

I. V. Kijan.

Options for the control of knowledge in the system of distance learning.....52

For distance learning organization monitoring of training activities is extremely important. On the reliability of the results of intermediate and final control depends not only on the effectiveness of the implementation of the learning process in the future, system of education received by trainees, but also the strategy of quality management teaching technology in the future, their successful integration with the latest information technologies, which, in fact, built the whole process of distance learning.

Keywords: distance learning; quality management; technical training; evaluation; exchange projects; information technology; self-control

S. A. Kurnosova.

Development of problems of higher school students' preparation to pedagogical design projecting: from ontogenetical and historical the aspect.....58

The ontogenetically foundations of problems of preparation high schools' students to projecting pedagogical design are opened in this article, the stages of its becoming and social-historical premises, typical for every revealed(discovered) stages.

Keywords: instructional design; information-educational space; persistent professional education; the information society; the informational education; training high schools' students

M. N. Romusik.

Features of communications and personal activity of children of younger preschool age with the general underdevelopment of speeches.....69

Article is devoted actual for modern correctional pedagogies to a problem of studying of communicative activity and personal activity of children of younger preschool age with the general underdevelopment of speech. In work the analysis of features of communicative activity and personal activity of children with the general underdevelopment of speech and normally developing contemporaries is presented.

Keywords: communicative activity; personal activity; the general underdevelopment of speeches; younger preschool age; initiative in dialogue; sensitivity to influence

Section III. Language Culture

T. A. Belova.

Social-cultural approach to teaching students of a non-linguistic institution a foreign language.....78

Knowledge of a foreign language is a prerequisite for the formation of the personality of a future specialist. Using socio-cultural approach it is easier for students to understand peculiarities of foreign culture.

Keywords: a foreign language; foreign culture; social-cultural approach; communication; levels of social-cultural competence formation

L. Y. Shobonova.

The forming of metaprofessional competence of foreign language teacher in the Engineering and Pedagogical high school.....82

In conditions of economic globalization and expansion of cooperation with foreign countries there is a society and educational system requirements increase to a qualification level of the foreign language teacher of a not-language high school. In the article the author considers a problem of current importance, the modeling of the process of forming of foreign language teacher metaprofessional competence in the Engineering and Pedagogical high school.

Keywords: modeling; model; metaprofessional competence; the model components; purpose; conceptual approaches; the competence components; organizational pedagogical conditions

L. B. Chalilova, A. S. Volodina.

Text comprehension strategies of junior school pupils with normal and retarded speech development.....90

This article deals with the speech statement decoding mechanism functioning, which participates in deep sense decoding of general speech retarded children. The analysis of results of the text decoding ability studying, based on the psycholinguistic approach, has allowed to describe the strategy types of semantic comprehension, used by junior school pupils with normal and retarded speech development.

Keywords: text decoding; text comprehension strategies; general speech retardation; semantic indexing; cognitive-semantic operations

Section IV. Formation of Culture of the Person

O. A. Syomina, N. S. Klimenko.

Problems of vocational self-determination of young people.....96

The article deals with the contradictions in solving the issues of vocational self-determination; factors, organizational and pedagogical conditions of vocational self-determination and also pre-conditions of its formation.

Keywords: vocational self-determination; choice of profession; labour market; vocational orientation

I. V. Volkova.

Pedagogical conditions of teenager neglect prevention in an occupational camp.....101

A pressing problem of today is the study of pedagogical conditions of teenager neglect prevention in occupational camp life. The paper lays the emphasis on the pedagogical conditions that ensure the formation of life and legal values of neglected teenagers to that substantially promotes of the educational and learning process.

Keywords: pedagogical conditions; value tendencies; neglect; occupational camp; moral and legal values; educational (pedagogic) work

A. L. Soldatchenko.

Realization of principles of continuous approach in the research into social maturity....109

The author examines the opportunities and perspectives of the usage of continuous approach in pedagogical researches. Special attention is paid to applying this approach to the description of the process of development of social maturity.

Keywords: continuous approach; social maturity; continuum; duration; changeability; fluctuation; fluctuation

K. I. Khadgialiev.

The role of religions values in upbringing of tolerance and loyal relationships to differently minded in policultural education systems of studying youth.....117

In this article the author analyses the problems of improving the education system through the dialogue of different types of ideologies. Some questions of Islamic religion spiritual and moral potential use for the purpose rising generation upbringing are also discussed.

Keywords: education; education system; religion; culture; dialogue; tolerance; spiritual values

Section V. In-service training of the pedagogical staff.

Management of education

G. H. Murtazina.

Practically oriented technologies in training of public relations specialists.....124

This article is about the training procedure' organization reference special disciplines "Public relations in sport and physical culture". Suggested model interspecific method of approach were used in and business communication, on base of consolidation, became to be a special disciplines cycle' base.

Keywords: public relations; training; business communication; communicative practices

I. Y. Shkabara.

Organization of self-work of master course students in the frame of new educational paradigm.....132

The article is devoted to the problem of organization of self-work of master course students. In the frame of new educational paradigm the regulation of this work as a process of working out regulations based on the theory and practice of the work of higher educational establishment is considered to be one of the means of raising the quality of learning.

Keywords: new educational paradigm; self-work of master's course students; reglamentation of the self-work; levels of organization of self-work

I. N. Kropotova.

The first stage practice analyzing of educational institutions network restructuring by the example of the Chuvash Republic.....139

Recently in Chuvash Republic special attention is paid to education as a factor of economical and civil society development, and social stability. The first stage of the work showed that rural schools' network restructuring supported the educational system perfecting due to local socially economical conditions and national features.

Keywords: rural school; educational branch restructuring; distance learning; learning quality

Section VI. History of the Pedagogical Theory and Practice

V. B. Gargay, M. N. Zakharov, S. A. Balanov.

Mechanisms for innovative thinking development under the conditions of regional sustainable development.....145

The present article discusses concepts of «sustainable development», «innovative thinking development», current issues of scientific and methodical support of innovative processes in Novosibirsk regional educational system in the light of sustainable development and President's project «Our New School».

Keywords: sustainable development; innovative thinking; innovation; creativity; tolerance; project «Our new school»

T. V. Vrachinskaya.

Periodization of historical development of Russian pedagogical conflict.....153

The paper deals with the study on Russian pedagogical conflict evolution. The division of pedagogical conflict history into periods and description of the major characteristic features intrinsic for each stage of development are suggested. The article reflects views of leading representatives of domestic pedagogics of XIX–XX centuries on the problem of conflict relationships in the pedagogic process.

Keywords: division into periods; historical and pedagogical research; stages of development; pedagogical conflict; pedagogical interaction

Section VII. Ethnopedagogical culture in modern educational space

A. N. Nudurmagomedov, M. A. Savzikhanova.

The ethnic identification as a basic value of the pupils in nationally oriented education.....161

The problem of using hermeneutic ways of text explanations and making their meanings different in nationally oriented education is considered in this article. The authors offer ways of transition from ethnocentrism to developing national cultures by way of inter-cultural communication.

Keywords: nationally oriented education; pedagogic hermeneutics; national character; inter-cultural communication

Section VIII. Improvement of quality of modern school education

A. N. Nikulnikov, V. A. Belovolov.

Reflection of joint activity of children and a leader in a children's summer camp.....169

The article reveals the essence of the concept of “reflection”, the purpose of reflection of joint activity of children and leader, psycho-pedagogical features means, techniques and methods con-

ducive to the development of reflection in children, also the ways of organizing reflexive activity in the children's summer camp.

Keywords: reflection; leader; joint activity; children's summer camp

J. V. Glasova.

Historical Study of Educational Independence.....173

In this article we can see short historical study of educational independence in our and foreign pedagogic. It is divided into positive and negative independence too and you can find effective ways of its development.

Keywords: Independence; educational independence; positive and negative independence

S. A. Gorelysheva, L. I. Petrieva.

Creative tasks – a way to develop students' creativity while working with a metaphor for literature lessons.....177

The structure of the development system of creative abilities of pupils in presented in the process of comprehension the concept of metaphor in the literary education. The attention is focused on a system of creative tasks in the form of exercises which have three levels of difficulties. The technique is based on a systematic and active approach to learning and focused on knowledge, creation, transformation, the use of metaphor in a new quality at the Literature lessons.

Keywords: creative abilities; metaphor; the system of creative tasks; level; creative activity; creativity; component of the system; creative exercises

E. N. Gorutko.

Formation of the world image of the younger teenager in Montessori-education.....183

In the article the basic aspects of formation of the world image of the younger teenager in Montessori-education are considered: «the world image» as a psycho-pedagogical category, specificity of younger teenager, peculiarities of Montessori's system of training, results of practical activities.

Keywords: the world image; younger teenager; Maria Montessori's pedagogical system

N. V. Grigorieva.

Formation of value orientation of students through Olympiads of foreign languages....190

In the conditions of transition to the two-level system of higher education the problem of strengthening of the role of foreign language as one of the disciplines which ensures successful formation of value orientation of students is taken into account. Using foreign languages Olympiad potential promotes it.

Key words: formation of value orientation; Olympiads of foreign languages; two-level system of higher education

L. V. Khamidullina.

Development of gifted children of secondary school age in mathematics lessons.....195

Abstract. The article presents an analysis of domestic and foreign research talent, considered various approaches. The author presents several definitions of giftedness, consider the types of children of secondary school age. Based on theoretical analysis of the literature suggested a set of pedagogical conditions for the development of giftedness in mathematics lessons.

Keywords: giftedness; gifted children of secondary school age; educational conditions for the development of giftedness

E. V. Shvetcova.

School teachers' typical difficulties in patriotic upbringing of primary pupils and way of their solving out.....201

The typical difficulties of primary school teachers in patriotic upbringing are considered in this article. The author also focuses on the ways of solving out of these difficulties.

Keywords: pedagogical difficulties; problem; readiness to pedagogical work; primary school teachers

V. G. Makarenko.

Functions of pedagogical management by sports formation of the senior preschool children.....205

In article substantial aspects of functions of the author's concept of pedagogical management by sports formation of children of the senior preschool age, realized in the conditions of preschool educational institution are presented.

Keywords: sports formation; pedagogical management; functions of pedagogical management; children of the senior preschool age

Section IX. Military Professional Education

P. Y. Goncharov.

To a Question on Formation of Administrative Competence in Higher Military School.....215

Now there is a need for perfection of process Formation of Administrative Competence in higher military educational institutions. Realization of the given problem is carried out through changing curricula. In the article the author considers ways of perfection on the basis of general principles of training.

Keywords: competence; administrative competence; ways of perfection of curriculums

A. A. Laptev, Ye. V. Iljenko, V. A. Belovolov.

Formation of legal culture cadets, as pedagogic phenomenon.....223

Authors consider the concept of legal culture cadets Internal troops, as pedagogic phenomenon. The process of formation of legal culture in a military university.

Keywords: internal troops's cadet; military Institute; the legal culture; legal education

Section X. Reflections and Discussions

V. A. Vasilkov.

Teachers' Health Problems in Our Time and Ways of Solving Them.....232

The author discovers the Conception of creation of health saving educational and social environment in societies of regional educational institutions and its impact on teachers' health.

Keywords: health; rating; environment; Conception; a school; a centre; a Model; criteria; a program

N. E. Kasatkina, T. N. Semenkova.

New problems of psychological and pedagogical research in the Institutions of Higher Education at the modern stage of society development.....242

The article examines the basic problems of the psychological and pedagogical research at the modern stage of society development.

Keywords: crisis of the educational system; educational field; educational space; education; development; upbringing

Y. V. Slessarev.

The Comparative Analysis of General Federal and Social Competences and Awarenesses: Their Structure and Meaning.....251

The problem of pedagogical technologies choice forming social awareness, morality and professional maturity of a manager on the basis of the awareness approach are under discussion in this article.

Keywords: pedagogical technology; social awareness; professional maturity; morality; didactic objectives

Y. V. Slessarev, V. B. Moiseyev.

Innovative Pedagogical Technologies Being Defined in Formation Fundamentals of Social Awareness and Morality in the Process of Vocational Education.....265

The problem of pedagogical technologies choice forming social awareness, morality and professional maturity of a manager on the basis of the awareness approach are under discussion in this article.

Keywords: pedagogical technology; social awareness; professional maturity; morality; didactic objectives

Rules of registration of papers.....277

РАЗДЕЛ I

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

УДК 378(045)

Буянова Ирина Борисовна

Кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики дошкольного и начального образования Мордовского государственного педагогического института имени М. Е. Евсевьева, bujanvul@rambler.ru, Саранск

ТЕХНОЛОГИИ СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ АДАПТАЦИИ СТУДЕНТОВ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА*

Buyanova Irina Borisovna

Candidate of Pedagogics, senior lecturer of Department of pedagogics preschool and elementary education of the Mordovian State Pedagogical Institute named after M. E. Evsev'eva, bujanvul@rambler.ru, Saransk

TECHNOLOGIES SOCIAL AND CULTURAL ADAPTATIONS OF STUDENTS IN EDUCATIONAL PROCESS OF PEDAGOGICAL INSTITUTE

Современное состояние нашего общества, процессы, происходящие в политической, экономической и духовной жизни страны требуют переосмысления содержания сферы образования и социальной политики. Одной из важнейших задач профессионального образования в России в наши дни является социокультурная адаптация будущих учителей.

Изучение опыта работы вузов свидетельствует о том, что существует проблема определения адекватного содержания деятельности, направленной на ускорение процесса адаптации студентов к условиям вуза. Мероприятия, имеющие своей целью приобщение первокурсников к вузовской жизни, как правило, единичны. Кроме того, отсутствует комплексность в решении задач социокультурной адаптации студентов, не всегда соответствуют задачам методы, формы и организация работы. Вследствие этого возникла необходимость решения вопросов, связанных с поисками новых, эффективно действующих технологий социокультурной адаптации личности к быстро меняющейся жизни в социуме, с разработкой современных моделей педагогических и социальных служб, воспитательных систем, методик социально-педагогической работы.

Известно, что начало обучения в высшем учебном заведении хронологически совпадает с новой стадией психологического развития человека, активным формированием его социальной зрелости, интенсивным нравственным и интеллектуальным развитием, моделированием образователь-

* Работа проводилась при финансовой поддержке Министерства образования и науки Российской Федерации за счет средств ФЦП «Научные и научно-педагогические кадры инновационной России» на 2009-2013 г.г. по теме: Методология, теория и практика проектирования гуманитарных технологий в образовании» (№ 02.740.11.0427).

ного и жизненного пути, выработкой оценочного отношения к условиям собственной жизнедеятельности. Это создает благоприятные условия для формирования у молодежи в этот период не только профессиональных знаний и умений, но и качеств, необходимых для эффективной социокультурной адаптации.

В то же время начало обучения на новой образовательной ступени, иные условия жизни и учебы, в которые без предварительной подготовки входит первокурсник, достаточно противоречивы. С одной стороны, новые обстоятельства жизни, смена обстановки, новая социальная роль приводят к переживанию духовного подъема, повышенного интереса, радости. С другой стороны, эти же обстоятельства определяют трудности, барьеры, вызывающие растерянность, неудовлетворенность, порой даже стресс у студентов. Так, проблема обучения выпускников сельских школ в вузе обусловлена большими материальными расходами на перемещение из родного села в вузовские центры, продолжительным отрывом юношей и девушек от родителей, друзей, невозможностью совмещать учебу с работой, иметь привычные жизненные условия, нарушением регулярности питания, утратой ощущения безопасности и т. д. Массовый приток молодежи в вузовские центры требует повышенного внимания администрации образовательных учреждений к проблемам негородских студентов, а от профессорско-преподавательского состава – соответствующей компетентности в вопросах управления адаптацией этого контингента к обучению в вузе.

В этой связи представляется важным специальное изучение психолого-педагогических оснований социокультурной адаптации современного студента, а также определение педагогических условий эффективности данного процесса.

Анализ литературы свидетельствует о том, что к рассматриваемой проблеме обращены исследования во многих областях научного знания и изучению подвержены различные ее аспекты.

Философское осмысление и интерпретация понятия «социальная адаптация» представлены в научных трудах Н. А. Батурина, М. А. Беребина, В. Ю. Верещагина, И. Д. Калайкова, М. В. Рома, Г. И. Царегородцева, Л. Л. Шпак и др.

Социально-психологические аспекты адаптации были предметом исследования таких ученых, как А. А. Бодалев, Г. А. Балл, Л. П. Гримак, Я. Л. Коломенский, А. Н. Леонтьев, А. А. Налчаджан, А. В. Петровский, С. Л. Рубинштейн, В. Я. Яблонко и др.

Проблема социальной, социально-психологической, профессиональной адаптации молодежи получила освещение в трудах Д. А. Андреевой, Л. Н. Буевой, Т. Г. Дичева, В. М. Дугинца, И. Д. Калайкова, И. К. Кряжевой, И. А. Милославовой, В. С. Олейникова, Л. М. Растовой, К. О. Сантросяна, В. Т. Хорошко, Е. В. Шороховой и др. Изучению вопросов профессионального самоопределения личности, готовности к трудовой деятельности, профессиональному становлению посвящены работы С. Д. Артемова, А. Н. Бо-

рискина, Н. А. Ермоленко, Н. А. Свиридова, Е. В. Таранова и др. Однако эти работы были выполнены в иных социально-экономических и психолого-педагогических условиях, когда не стоял вопрос о рыночных отношениях. В новых экономических и социально-политических условиях, в связи с углублением процессов десоциализации социально незащищенных категорий молодежи остро встал вопрос об адаптации студентов к новым реалиям обучения, что справедливо отмечают А. А. Зленко, А. П. Исаев, Б. К. Кишиев, Т. В. Ковалева, С. Е. Костоусов, В. Г. Попов, В. С. Соловьев и др.

В настоящее время учеными (Б. З. Вульф, Л. А. Гордон, Г. В. Залевский, В.Т. Лисовский, М. В. Ромм, Г. Н. Филонов, Т. Ф. Яркина и др.) исследуется сущность социально-адаптационного процесса, обосновывается статус категории «социальная адаптация», изучаются механизмы.

Обосновывают значимость целенаправленного педагогического управления процессом адаптации, предлагают пути и средства повышения ее эффективности М. С. Дмитриева, Н. М. Киселев, Л. В. Коробова, Л. Ю. Логунова, Т. Г. Стефаненко и др.

Необходимости педагогической реабилитации с целью оказания помощи дезадаптированной молодежи, активной адаптации молодых людей уделяют внимание Б. А. Бараш, А. Я. Горкунова, Л. И. Краева, А. В. Кушак, Т. В. Солодилова, О. П. Степанова и др.

Термин «социальная адаптация студентов» используется чрезвычайно широко и трактуется многозначно. Ученые (Д. А. Андреева, В. Г. Асеев, Р. Р. Бибрих, В. С. Викторова, Н. Ф. Головатый, М. И. Дьяченко, Л. А. Кандыбович, В.П. Кондратова, Т. К. Кончанин, С. А. Ларионова, Л. А. Молодцова, К. О. Сантросян, В. Т. Хорошко и др.) сходятся во мнении, что: во-первых, процесс адаптации к вузу влияет на профессиональное становление специалиста; во-вторых, протекание процесса адаптации в большей степени зависит от личностных качеств человека, которые в свою очередь изменяются в нем.

Социокультурную адаптацию студенческой молодежи мы понимаем как процесс взаимодействия личности и вузовской среды, в ходе которого достигается соответствие потребностей, мотивов, интересов, знаний, умений, ценностного отношения, направленности на профессию, качеств будущего специалиста, сформированных на предыдущих этапах обучения, воспитания, саморазвития условиям образовательной среды.

Весь комплекс факторов, влияющих на процесс адаптации студентов к условиям вуза нам, вслед за А. В. Мирошниковой, В. В. Гловой [2], О. В. Полянок [3] представляется возможным условно разделить, на две группы: 1. Социальные факторы (факторы, влияющие вне вуза; факторы, влияющие в системе вуза, связанные с условиями обучения и проживания). 2. Индивидуально-личностные факторы (индивидуально-типологические особенности личности студента; интеллектуальное развитие; особенности мотивационной сферы; система ценностей; профессионально-важные качества и профессиональная ментальность; нравственная и социальная зрелость; социальная роль).

Предложенная классификация подтверждает положение о том, что адаптация студентов – комплексный, динамичный процесс, обусловленный взаимодействием педагогических, психологических, социальных и биологических факторов. У каждого студента имеется строго индивидуальный барьер психологической адаптации к внешним воздействиям, выражающийся в стремлении к достижению равновесия между психологическими и социальными потребностями.

Изучение проблемы вызывает необходимость разработки критериев успешной социокультурной адаптации студента к новым условиям. На основании анализа работ В. Н. Грибова [1], М. С. Яницкого [4] нами были определены четыре группы критериев, позволяющих оценить уровни адаптированности молодежи к обучению в вузе: освоение социокультурной среды (наличие социальных и профессиональных знаний; свободная ориентация в социокультурной среде; осознанный и свободный выбор форм деятельности); удовлетворенность условиями вузовского обучения (удовлетворенность учебно-воспитательной работой, проводимой в вузе; отношение к членству в студенческой группе; отношение к учебе и профессии; удовлетворенность условиями проживания); активность в учебе и жизнедеятельности в вузе (усвоение правил и норм вузовской жизни; активность в учебной деятельности; активность во внеучебной деятельности; посещение библиотек; поведение в учебной группе, характер общения с сокурсниками); результативность обучения в вузе (успешность собственно учебной деятельности; оценка сокурсниками; перспективы повышения статуса). Предлагаемые критерии выступили для нас в качестве ориентиров результативности процесса социокультурной адаптации студенчества.

Теоретическим путем была выявлена специфика социокультурной адаптации студентов-выпускников сельских школ, обусловленная необходимостью освоения ими новой социокультурной среды. Установлено, что в жизни студента, окончившего сельскую школу, сосуществуют четыре основные составляющие адаптационного процесса, определяющие социокультурную направленность его развития: вуз как место учебной деятельности и как среда общения; общежитие как среда жизнедеятельности и общения; город как социокультурная среда; место, откуда приехал студент, родной (родительский) дом, включающий значимое прошлое иногороднего студента, группы его социализации (семью, друзей) и влияющий на его взаимоотношения с новым жизненным пространством. Наиболее существенными являются две основные системы: 1) вуз как место учебной деятельности и как среда общения; 2) вневузовские связи (прежде всего взаимосвязи в студенческом общежитии). Общежитие становится доминирующим фактором в жизни студентов-выпускников сельских школ, поскольку в сочетании с другими условиями оно предоставляет необходимые возможности для постоянного социального взаимодействия и формирования социальных норм и ожиданий.

Изучение современного состояния системы высшего образования, а также проведенное нами исследование позволили выявить основные трудности (не-

достаток индивидуальных контактов с преподавателями, отсутствие систематического контроля за ходом учебы, отсутствие навыков самостоятельной работы, проживание вне дома, бытовые трудности) адаптации первокурсников к вузовской образовательной среде. Кроме того, были обнаружены противоречия между существующими формами и методами организации учебно-воспитательного процесса и возрастающими требованиями молодежи по оказанию ей необходимой помощи по адаптации к новым условиям.

Разрешение данных противоречий мы видим в создании структурно-функциональной модели социокультурной адаптации студентов к условиям педагогического вуза. Основными компонентами модели стали: цель, задачи, принципы, содержание, формы, методы, результат деятельности педагогического вуза. Главным системообразующим компонентом разработанной нами модели является цель – создание оптимальных условий социокультурной адаптации студентов в учебно-воспитательном процессе педагогического вуза. Для успешной реализации данной цели были поставлены следующие задачи:

- диагностика особенностей адаптации студентов к вузовским условиям;
- планирование учебно-воспитательной работы вуза по социокультурной адаптации первокурсников к условиям педагогического вуза;
- учебно-методическое обеспечение процесса социокультурной адаптации будущих учителей;
- организация взаимодействия студента с его внешней адаптирующей средой.

Следующим компонентом разработанной нами структурно-функциональной модели социокультурной адаптации студентов к условиям педагогического вуза являются принципы научности, культуросообразности, систематичности, целостности, сотрудничества, связи теории с практикой, сознательности, активности, самостоятельности и др.

Приоритетными направлениями деятельности педагогического вуза по адаптации первокурсников стали образовательная, правовая, психологическая и валеологическая поддержка студентов, помощь в их трудоустройстве, материальная помощь, информационное обеспечение, организация быта и досуга.

Роль адаптации молодежи к обучению в вузе заключается в сокращении случаев отсева из вуза, росте удовлетворенности молодого человека, отсутствии правонарушений среди студентов, стремлении реализовать себя в дальнейшем в профессиональной деятельности по основной или дополнительной педагогической специальности.

Первый этап (общий срез) педагогического эксперимента проводился нами на базе МГПИ им. М. Е. Евсевьева, где участвовали студенты 1, 2, и 3 курсов факультета педагогического и художественного образования. Его целью была диагностика степени адаптации будущих специалистов к условиям обучения в вузе.

Анализ экспериментальных данных выявил мотивы учебной деятельности и мотивы выбора профессии, наличие трудностей в обучении, уровень

освоения социокультурной среды, степень удовлетворенности студентов условиями вузовского обучения, степень социальной активности личности, уровень результативности обучения в вузе. Мы установили, что большинство обучающихся недостаточно приспособлены к условиям жизни в студенческой среде. Особенно остро процесс адаптации протекает на 1–2 курсе и заканчивается к 3 курсу (оставшиеся 10% студентов адаптируются к концу 3-го курса).

В ходе изучения указанных выше аспектов нам удалось выделить пять типов деятельности и поведения студентов в сфере обучения, характеризующих уровень их адаптации к вузовской социокультурной среде: 1) высокий (социально-адаптационно сверхактивные); 2) вышесредний (социально-адаптационно активные); 3) средний (социально-адаптационно неактивные); 4) нижесредний (социально-адаптационно пассивные); 5) низкий (социально-адаптационно дезориентированные).

Второй этап проводился на базе 1 курса факультета педагогического и художественного образования МГПИ им. М. Е. Евсевьева. Его целью было определение уровня социокультурной адаптации студентов-первокурсников на основе выделенных ранее показателей. Для проведения эксперимента нами были определены две группы: экспериментальная и контрольная.

Констатирующий эксперимент включал исследование выделенных ранее критериев адаптации и был представлен результатами анализа наблюдений, анкетирования, опросов и диагностической деятельности (контент-анализ продуктов деятельности, итоги зачетно-экзаменационных сессий).

Анализ данных, полученных в ходе эксперимента, подтвердил результаты общего среза и выявил, что более 75% студентов экспериментальной и контрольной групп имеют средний и нижесредний уровни адаптации.

Формирующий эксперимент предполагал создание условий для адаптации студентов, а также повышение эффективности внеучебной работы, развитие творческого, научного потенциала будущих специалистов. Конкретизацией данной деятельности явилась разработанная нами программа по адаптации студентов к условиям педагогического вуза, основными задачами которой явились помощь студентам в адаптации их к вузовской жизни; создание условий для раскрытия физического, творческого и научного потенциала личности студента. В основу программы легло изучение интересов и проблем студентов, являющихся выпускниками сельских школ.

В рамках данного направления была разработана и внедрена программа факультативного курса «Социокультурная адаптация студента», цель которого – помощь первокурснику в адаптации к условиям вуза. В изучаемых темах очерчен круг актуальных для начинающего студента проблем. Программа включает лекционные и семинарские занятия. В структурном плане темы распределены по степени их значимости в процессе адаптации студента-первокурсника к условиям учебы и жизнедеятельности в вузе: 1. Студент как субъект жизнедеятельности. 2. Бюджет времени студента и его планирование. 3. Здоровый образ жизни современного студента. 4. Ор-

ганизация быта студентов в условиях общежития. 5. Бюджет материальных средств студента и его планирование. 6. Культура поведения, общения и внешнего вида студента. 7. Организация внеучебной работы студентов в вузе. 8. Социально-педагогическая поддержка студентов. 9. Культура современного города и человек. Рекреационные ресурсы городской среды.

Мы обращались к технологиям, подразумевающим использование различных методов работы. Студенты участвовали в дискуссиях, решали педагогические задачи, проигрывали предложенные социопсихолого-педагогические ситуации, принимали участие в ролевых и деловых играх, тренингах, экскурсиях, выполняли творческие задания, как устные, так и письменные, задания для самостоятельной работы, тесты различного характера.

По результатам анкетирования студентов экспериментальной группы с целью выявления их отношения к предлагаемому курсу занятиям дана положительная оценка. Проведенное исследование показало, что более чем для 90% опрошенных студентов сама постановка вопроса о социокультурной адаптации первокурсников является весьма актуальной, особенно в первом семестре. Общий анализ полученных результатов показал, что наряду с освоением студентами определенного программой объема теоретических знаний и практических умений у 98% респондентов наблюдается устойчивый интерес к дальнейшему обучению. 76% студентов-выпускников сельских школ отметили, что знания, полученные ими в процессе изучения данного курса, представляют практическую ценность и способствуют социально-бытовой, социокультурной, социально-психологической адаптации личности к условиям вузовского обучения.

Подводя итоги, необходимо отметить, что в результате реализации программы по адаптации студентов-выпускников сельских школ к условиям педагогического вуза, ожидалось, что каждый из них проявит высокую результативность обучения в вузе; будет активным в учебе и жизнедеятельности в вузе; получит удовлетворение от условий вузовского обучения; высоко оценит свой уровень социального самочувствия и процесс адаптации к вузу как безболезненный и комфортный.

На заключительном этапе эксперимента обрабатывались результаты опытно-экспериментальной работы, и проводился итоговый срез, в котором фиксировались и сопоставлялись данные по критериям адаптации. Основными показателями социокультурной адаптированности студентов выступали следующие уровни: I – высокий, II – вышесредний, III – средний, IV – низсредний, V – низкий. Полученные данные позволяют говорить о том, что в плане адаптации к новой жизненной ситуации студенты экспериментальной группы оказались на порядок выше, чем студенты контрольной группы.

В целом результаты диагностики участников эксперимента свидетельствуют о позитивной динамике интересующих нас показателей.

Экспериментальная проверка эффективности разработанной программы по адаптации студентов показала, что их адаптационный потенциал высок

и в достаточной мере управляем, что привело к ускорению процесса социокультурной адаптации студентов. Об эффективности говорят такие цифры: 73,9% студентов экспериментальной группы успешно освоились в студенческой среде. Низкий уровень социокультурной адаптации показали лишь 5,7% будущих специалистов.

Проведенное нами исследование показало, что социокультурная адаптация студентов сопряжена с федеральной и региональной молодежной политикой исполнительной власти. Однако большинство субъектов студенческого социума, институтов социализации молодежи в настоящее время действуют разрозненно, что приводит к снижению эффективности их деятельности, к низкому уровню разрешаемости студенческих проблем.

В данном случае мы видим противоречие связей между механизмами социализации и саморазвития студентов в вузовской среде, которое не всегда направлено на творческую самореализацию будущих педагогов, затрудняет приобретение собственного продуктивного опыта.

Результаты экспериментальной работы доказали также перспективность предложенной нами технологии по адаптации студентов к условиям педагогического вуза, в связи с чем можно констатировать, что в настоящее время основная масса студенчества нуждается в специализированной помощи и поддержке.

Библиографический список

1. **Грибов, В. Н.** Адаптация молодежи малого сибирского города к условиям обучения в вузе [Текст]: дисс. ... канд. пед. наук / В. Н. Грибов – Тюмень, 1999. – 180 с.
2. **Мирошникова, А. В.** Факторы социальной адаптации студентов в вузе [Текст] / А. В. Мирошникова, В. В. Глотова // Вестн. Воронеж. техн. ун-та. Сер.: Гуманитарные науки: сб. статей. Вып. 9.1. – Воронеж, 2002. – С. 42–46.
3. **Полянок, О. В.** Психологические особенности адаптации студентов педагогических специальностей [Текст]: дисс. ... канд. психол. наук / О. В. Полянок. – Казань, 2002. – 207 с.
4. **Яницкий, М. С.** Основные психологические механизмы адаптации студентов к учебной деятельности [Текст]: дисс. ... канд. психол. наук / М. С. Яницкий – Кемерово, 1995. – 147 с.

УДК 378.0.3

Крылов Дмитрий Александрович

Кандидат педагогических наук, доцент кафедры теории и методики технологии и профессионального образования ГОУ ВПО «Марийский государственный университет», tanjanal@yandex.ru, Йошкар-Ола

Лаврентьев Сергей Юрьевич

Соискатель кафедры теории и методики технологии и профессионального образования ГОУ ВПО «Марийский государственный университет», Йошкар-Ола

**МОДЕЛИРОВАНИЕ ПРОЦЕССА ФОРМИРОВАНИЯ
ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ
ТЕХНОЛОГИИ И ПРЕДПРИНИМАТЕЛЬСТВА В УСЛОВИЯХ
ВЫСШЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

Krilov Dmitri Aleksandrovich

The candidate of Pedagogic Science, docent of the chair of theories and technology methods and vocational training techniques at Mari State University, tanjanal@yandex.ru, Yoshkar-Ola

Lavrentiev Sergei Yurievich

The post – graduate of the chair of theories and technology methods and vocational training techniques at Mari State University, Yoshkar-Ola

**MODELLING OF PROCESS OF FORMATION OF COGNITIVE
ACTIVITY OF THE FUTURE TEACHERS OF TECHNOLOGY
AND BUSINESS IN THE CONDITIONS OF THE HIGHER
VOCATIONAL TRAINING**

Исследование вопросов формирования познавательной активности студентов вуза продиктовано современными социальными и экономическими реалиями. Современные условия интеграции российского общества в мировое экономическое, культурное, образовательное пространство, гуманизация профессионального образования в целом и высшего педагогического в частности, характеризуются стремительным ростом объема научной информации во всех отраслях знания, где активизация познавательной деятельности, непрерывающийся личностный рост будущего учителя, занимают одно из ведущих мест.

Одним из путей повышения эффективности подготовки будущих педагогов, в том числе учителей технологии и предпринимательства, на современном этапе – целенаправленное формирование их познавательной активности и самостоятельности, так как работа в условиях рынка требует конкурентоспособных специалистов, обладающих профессиональной мобильностью, готовностью к непрерывному поиску, целеустремленностью, глубокими знаниями в избранной сфере деятельности. Достичь всего этого невозможно без активного, заинтересованного, творческого отношения индивида, без прочных теоретических знаний, умений, практических навыков, значимых в будущей профессиональной деятельности педагога.

Следовательно, повышение уровня познавательной активности и самостоятельности будущих учителей технологии и предпринимательства, формирование их как субъектов профессионально – творческой деятельности является одной из актуальных проблем современной педагогической теории и практики.

Тем не менее, в существующей практике организации процесса профессиональной подготовки будущих учителей технологии и предпринимательства, по мнению ученых, уделяется недостаточное внимание усилению познавательной активности студентов в обучении [5; 7], уровень способностей выпускников к самостоятельному развитию познавательной активности не в полной мере соответствуют современным требованиям и потребностям общества, экономики, образовательной области «Технология» и самого выпускника.

Таким образом, противоречие между социальным заказом системе профессионально – педагогического образования, предъявляемым к уровню подготовки современного специалиста, в том числе к уровню его познавательной активности и реальным состоянием подготовки будущих учителей технологии и предпринимательства, не в полной мере обеспечивающей выполнение этих требований в силу недостаточной теоретико – методологической и методической разработанности проблемы, предопределило необходимость разработки и экспериментальной проверки модели формирования познавательной активности студентов вуза.

Использование метода педагогического моделирования является одним из перспективных путей решения данной проблемы и предполагает построение такой системы, которая функционировала бы аналогично исследуемому процессу. В этом случае педагогическое моделирование выступает как метод теоретико-познавательного процесса, «при котором непосредственно изучается не сам интересующий нас объект, а некоторая вспомогательная искусственная или естественная система...» [7].

Непосредственно модель (от лат. *modus* – мера, образец, норма) в широком понимании представляет собой мысленно реализованную систему, которая, отражая или воспроизводя объект, может замещать его таким образом, что ее изучение дает нам новую информацию о данном объекте [6].

Разрабатывая модель формирования познавательной активности будущих учителей технологии и предпринимательства, мы также приняли во внимание определение, данное Е. В. Романовым, который под педагогической моделью понимает «обобщенный, абстрактно-логический образ конкретного феномена педагогической системы, который отражает и репрезентует существенные структурно – функциональные связи объекта педагогического исследования, представлен в требуемой наглядной форме и способен давать новое знание об объекте моделирования» [7].



Рисунок 1 – Модель формирования познавательной активности будущих учителей технологии и предпринимательства

На основе анализа специальной литературы и результатов констатирующего эксперимента нами была разработана и апробирована модель формирования познавательной активности будущих учителей технологии и предпринимательства, направленная на поэтапное решение проблемы исследования и представленная взаимосвязанными и взаимодополняющими компонентами: цель, задачи, подходы, принципы построения модели, содержание, этапы, педагогические условия формирования предметной компетентности, методы, формы и средства реализации педагогических условий, результат (рисунок 1).

В процессе разработки педагогической модели формирования познавательной активности мы учитывали, что у студентов должны иметься: общее ценностно-смысловое поле, опыт, приобретенный в совместной деятельности, сходные эмоциональные состояния, единство или согласованность цели, осознанное объединение усилий людей, каждый из которых владеет уникальным объемом знаний, умений, навыков, переживаний.

Разрабатываемая педагогическая модель также должна соответствовать условиям построения целостного педагогического процесса:

- преобладание субъект-субъектных отношений между педагогами и студентами;

- осуществление в педагогическом процессе деятельности педагогов и студентов по одному и тому же алгоритму: анализ ситуации, планирование, выполнение учебных действий, коррекция, анализ эффективности;

- осуществление субъектами педагогического процесса целостной деятельности, направленной одновременно на освоение содержания образования и преобразовании своей личности как в учебное, так и во внеучебное время;

- комплексное планирование образовательных, развивающих и воспитательных задач;

- направленность целостной деятельности педагогов на организацию содержательной в социальном и нравственном отношении развивающей жизнедеятельности студентов.

Таким образом, систему совершенствования профессиональной подготовки будущих учителей к выполнению социальных функций мы представляем в виде структурной модели, в основу построения которой легли теории модульного и контекстного обучения.

Для создания данной модели нами использовались такие параметры, как цель; задачи; принципы построения данной модели; содержание; формы организации учебного процесса и внеаудиторной работы; методы обучения и воспитания.

Центральным системообразующим компонентом данной модели является цель. Целью является организация процесса по формированию познавательной активности будущих учителей технологии и предпринимательства, при этом цель выступает как идеальный результат и уровень достижения.

Для реализации данной цели необходимо решить ряд задач. Основными из них, на наш взгляд, являются: формирование у будущих учителей технологии и предпринимательства системы познавательной деятельности для приобретения теоретических знаний и личного опыта предусмотренными учебными программами; привитие студентам умений и навыков самостоятельного формирования познавательной активности; проведение диагностики уровня сформированности у будущих специалистов познавательной активности; формирование положительного эмоционального отношения к познавательной деятельности; организация самостоятельной работы студентов; внедрение в учебный процесс форм, методов и приемов, способствующих формированию познавательной активности будущих учителей технологии и предпринимательства и т. д.

Нами установлено, что поэтапное решение педагогической проблемы формирования познавательной активности будущих учителей технологии и предпринимательства будет эффективным, если методологическую основу модели с учетом всех вышеперечисленных требований, представляют личностно ориентированный, деятельностный и системный подходы.

Реализация выделенных подходов в процессе профессиональной подготовки студентов специальности «Технология и предпринимательство» возможна на основе следующих принципов: обучение на основе интеграции науки с практикой; системности образовательного процесса; целостности; оптимальности; интеграции учебной и профессиональной деятельности; ориентации обучения на личность; проблемности; активности; ориентации на формирование профессионального опыта, принцип осознанной перспективы и др.

Содержание работы по формированию познавательной активности будущих учителей технологии и предпринимательства, на наш взгляд, включает в себя три направления: теоретическое, деятельностное и личностное.

Содержание данных направлений реализуется в ходе изучения студентами дисциплин четырех учебных циклов Госстандарта (общие гуманитарные и социально-экономические дисциплины, общие математические и естественнонаучные дисциплины, общепрофессиональные дисциплины и дисциплины предметной подготовки) которые так или иначе, способствуют формированию познавательной активности будущих учителей технологии и предпринимательства, однако наиболее целенаправленно данная работа осуществляется через реализацию спецкурса. Реализация спецкурса «Основы познавательной активности и самостоятельности» позволяет интегрировать, обобщать и актуализировать все знания, умения и навыки студентов необходимых для формирования их познавательной активности.

Особое внимание в ходе формирования познавательной активности у будущих учителей технологии и предпринимательства мы уделяем выбору оптимальных форм и методов обучения. В данном случае критерии выбора этих форм диктуются особенностями и принципами контекстного, личностно-деятельностного и системного подходов.

Для оптимального выбора форм следует учитывать то, что формы организации учебно-познавательной деятельности студентов должны быть адекватны формам профессиональной деятельности специалистов. Но согласно исходным положениям контекстного подхода к обучению «качеством адекватности обладает не какая-то отдельно взятая форма организации деятельности студентов, а вся совокупность форм – традиционных и новых» [2].

Формы организации образовательного процесса вуза в условиях формирования познавательной активности будущих специалистов должны наиболее полно соответствовать познавательной деятельности студентов, способствовать самостоятельному «добыванию» новых знаний и тем самым обеспечивать более полное, глубокое, прочное усвоение знаний и формирование умений применять эти знания в практической деятельности. К таким формам обучения студентов относятся: лекции проблемного изложения; проведение семинаров-диспутов, учебно-деловых игр, лабораторно-практических занятия, конференций-дискуссий; самостоятельная работа студентов с новой литературой и ее целенаправленное использование в ходе учебных занятий; индивидуальные задания, выполнение которых требует применение новых информационных технологий; решение специальных тематических кроссвордов; проведение семинаров, спецкурсов, позволяющих формировать познавательную активность будущих педагогов и некоторые другие.

Решая проблему выбора методов обучения, мы опирались на точку зрения Ю. К. Бабанского, согласно которой выбор методов должен определяться закономерностями и принципами обучения; общими целями и задачами всего обучения и целями и задачами каждого конкретного этапа; содержанием и методами данной науки, данного предмета, данной темы; учебными возможностями обучаемых (возрастными особенностями, особенностями группы обучающихся, уровнем подготовленности); внешними условиями (культурными, производственными и т. п.) и возможностями педагогов.

Учитывая основные теоретические положения контекстного, личностно-деятельностного и системного подходов мы выделили группу методов, наиболее способствующих активному усвоению знаний, овладению практическими умениями и формированию навыков, необходимых для осуществления познавательной деятельности.

Это репродуктивные методы: беседа, лекция как метод обучения, рассказ, практические работы репродуктивного характера (алгоритм, лабораторные упражнения, самокритика и др.) и проблемно-поисковые методы: проблемный рассказ, проблемная лекция, проблемная беседа, практические работы проблемно-поискового характера (деловая игра, деловая «корзина», дискуссия, обсуждение вполголоса, форум, мозговая атака, программа саморазвития, Т-группа и др.).

Средствами формирования познавательной активности будущих учителей явились: государственный стандарт высшего профессионального образования, учебно-методические комплексы по изучаемым дисциплинам,

учебники и учебные пособия, технические средства обучения: мультимедиа комплексы, проекционная и звукозаписывающая аппаратура, аудио- и видеозаписи, компьютерные обучающие программы и др.

На основе анализа психолого-педагогической литературы и эмпирического материала нами были выделены следующие уровни сформированности познавательной активности будущих учителей технологии и предпринимательства:

– **репродуктивный (низкий)** – отличается стремлением обучающегося понять, запомнить, воспроизвести знания, овладеть способами его применения по образцу, данному преподавателем. У студентов отмечается отсутствие познавательного интереса к углублению знаний, неустойчивость волевых усилий, не умение ставить цели и рефлексировать свою деятельность;

– **продуктивный (средний)** – отличается стремлением студентов понять смысл изучаемого явления, закона, проникнуть в его сущность, установить связи между предметами и явлениями, применить знания в новых ситуациях. На этом уровне активности студенты проявляет эпизодическое стремление к самостоятельному поиску ответа на заинтересовавший его вопрос. Имеется относительная устойчивость волевых усилий студента в стремлении его довести начатое дело до конца, несмотря на встречающиеся трудности, преобладает совместное с преподавателем целеполагание и рефлексия;

– **креативный (высокий)** – характеризуется устойчивым интересом студента к теоретическому осмыслению изучаемых явлений, процессов, к самостоятельному поиску решения проблем, возникающих в результате учебной деятельности. Это творческий уровень активности, отличающийся глубоким проникновением студентов в сущность явлений и их взаимосвязи, стремлением осуществить перенос знаний в новые ситуации. Этот уровень активности характеризуется проявлением волевых качеств студента, устойчивым познавательным интересом, умением самостоятельно ставить цели и рефлексировать свою деятельность.

Разработанная нами модель имеет целостный характер, так как все компоненты цель, задачи, принципы, содержание, формы, методы, средства, результат взаимосвязаны и функционируют для достижения единого конечного результата, что в конечном итоге способствует оптимизации, активизации, интенсификации и в целом повышению эффективности формирования познавательной активности будущих учителей технологии и предпринимательства.

Библиографический список

1. **Беспалько, В. П.** Слагаемые педагогической технологии [Текст] / В. П. Беспалько. – М. : Педагогика, 1989. – 192 с.

2. **Вербицкий, А. А.** Личностный и компетентностный подходы в образовании: проблемы интеграции [Текст] / А. А. Вербицкий, О. Г. Ларионова. – М. : Логос, 2009. – 336 с.
3. **Габдреев, Р. В.** Моделирование в познавательной деятельности студентов [Текст] / Р. В. Габдреев. – Казань: изд-во КГУ, 1983. – 109 с.
4. **Кирабаев, С. Н.** Модели современного гуманитарного образования [Текст] / С. Н. Кирабаев // – Высшее образование в России. – 2009. – № 1. – С. 24–32.
5. **Лузина, Т. В.** Основные показатели и уровни сформированности познавательной активности студентов экономического факультета [Текст] / Т. В. Лузина // Теория и практика формирования профессиональной компетентности будущих специалистов: Материалы международной научно-практической конференции. – Чебоксары: ЧГПУ им. И. Я. Яковлева, 2006. – С. 177–189.
6. **Новый** иллюстрированный энциклопедический словарь [Текст]. – М.: Научное издательство «Большая Российская энциклопедия», 1999. – 912 с.
7. **Романов, Е. В.** Теория и практика профессиональной подготовки учителя технологии и предпринимательства [Текст] / Е. В. Романов. – Магнитогорск: МаГУ, 2001. – 245 с.
8. **Рыжов, Н. Ю.** Практика создания модели специалиста в различных вузах [Текст] / Н. Ю. Рыжов и др. – М.: Знание, 2005. – 119 с.

УДК 378.6:376.2

Филатова Ирина Александровна

Кандидат педагогических наук, доцент, директор Института специального образования Уральского государственного педагогического университета, filatova@uspu.ru, Екатеринбург

КОМПЕТЕНТНОСТНЫЙ ПОДХОД КАК МЕТОДОЛОГИЧЕСКОЕ ОСНОВАНИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ ПРОБЛЕМЫ ДЕОНТОЛОГИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ ПЕДАГОГОВ-ДЕФЕКТОЛОГОВ

Filatova Irina Alexandrovna

Candidate of pedagogical sciences, senior lecturer, director of Institute of the vocational education of the Ural state pedagogical university, filatova@uspu.ru, Ekaterinburg

COMPETENCE APPROACH AS A METHODOLOGICAL BASIS INVESTIGATING DEONTOLOGICAL TRAINING OF SPECIAL TEACHERS

Новые тенденции в развитии образования – гуманизация и модернизация системы образования, переход к многоуровневому высшему образованию, реализация инновационных образовательных проектов, интеграция и оказание специальных образовательных услуг широкому кругу нуждающихся в них, – актуализируют проблему качества профессиональной подготовки педагогов-дефектологов.

Профессиональная деятельность педагога-дефектолога в свете современных требований государства и общества должна характеризоваться высоким уровнем компетентности, в том числе готовностью к социальному взаимодействию, к сотрудничеству в социальной и в профессиональной сферах на основе норм профессионального поведения; способностью к толерантности, к эмпатии, к корректному и адекватному отношению к людям, имеющим особые образовательные потребности. В этом контексте возрастает научный интерес к проблеме деонтологической подготовки специальных педагогов как одного из средств повышения качества специального (дефектологического) образования.

О необходимости рассмотрения проблемы деонтологической подготовки специалистов в системе педагогического профессионального образования свидетельствуют известные работы К. М. Левитана, Е. В. Коробовой, Г. А. Карахановой, Д. М. Маллаева, Н. Д. Никандрова и др.

Авторами выделены основы педагогической деонтологии, дано определение этого понятия, разработана концепция формирования деонтологической культуры учителя массовой школы в системе непрерывного профессионального образования и т. д. В то же время можно отметить явно недостаточное количество исследований, посвященных вопросам деонтологической подготовки учителей-дефектологов и определению методологических оснований этого процесса.

Проблема определения методологических оснований педагогического исследования рассматривается большинством современных авторов в виде анализа методологических подходов и включения в данное понятие, кроме философских основ, методологии конкретно-научных теорий и концепций (А. С. Белкин, Н. М. Борытко, В. И. Загвязинский, Э. Ф. Зеер, Н. М. Назарова и др.).

Методология педагогического исследования, как общего учения о педагогической исследовательской деятельности, может быть рассмотрена как многоуровневая система, имеющая иерархически связанные уровни: философский, общенаучный, конкретно-научный и технологический (Н. М. Борытко, Н. М. Назарова и др.).

Определение методологических оснований исследования, помимо уровневой систематизации, предполагает определение научных подходов, которое связано с задачами отбора методов, объединения их в систему, классификации полученных данных, обнаружения определенного типа закономерностей и разработки рекомендаций [3; 5].

Таким образом, в целях изучения процесса деонтологической подготовки педагогов-дефектологов нами были выделены конкретно-научный уровень методологии исследования и соответствующий ему компетентностный подход, который является важным концептуальным положением обновления содержания профессионального образования и находится в стадии активного становления.

Существуют различные дефиниции компетентностного подхода. В данном исследовании под компетентностным подходом понимается метод (технология) моделирования результатов образования и их представление как норм качества образования [8, с. 132]. Семантическими ядрами компетентностного подхода являются категории «компетентность» и «компетенция».

В качестве базовых определений рассмотрим компетенцию как круг полномочий, сферу деятельности, в которой лицо обладает необходимыми знаниями и опытом, а компетентность – как уровень его подготовленности для деятельности в определенной сфере, степень овладения знаниями, способами деятельности, необходимыми для принятия верных и эффективных решений [8, с. 41].

Между данными категориями существует прямая и инверсионная зависимость, так как компетенции человеку предоставляются в зависимости от его социального или профессионального статуса, уровня образованности и пр., а компетентность достигается самим человеком в процессе его профессиональной деятельности, по мере накопления жизненного и профессионального опыта; в свою очередь, компетентность не может возникать без предоставления соответствующих компетенций, а успешность реализации компетенций обеспечивается компетентностью. При некоторых условиях компетенции могут приобретать характер компетентности, и наоборот; не все компетенции являются рядоположными с точки зрения их значимости для становления компетентности [1, с. 4–5]. В современной психолого-педагогической литературе также обнаруживается тенденция повышенного внимания к исследованию профессиональной компетентности учителя с позиций интегративных профессионально значимых качеств, определяемых компетенциями.

Определяя место компетенций в образовательном процессе, некоторые авторы отмечают, что компетенции в целом совпадают с целями образования, но являются более формализованными и операционно-проверяемыми. По сравнению с целями образования, компетенции, с одной стороны, представляют собой более мелкое деление обобщенных целей образования и имеют более высокий уровень конкретизации, с другой стороны, компетенции являются деятельностью составляющей полученного образования, которая помогает проявиться знаниям, умениям и навыкам в незнакомой ситуации, то есть являются более высоким уровнем обобщения последних. Компетенции являются важным педагогическим условием достижения цели образования, так как благодаря им обучающийся выступает в качестве активного носителя субъектного опыта [9].

Сопоставление компетенции со знаниями и умениями показывает, что компетенция не сводится к их суммированию, так как значительная роль в ее проявлении определяется обстоятельствами, то есть условиями, в том числе и педагогическими. Обладание совокупностью компетенций, необходимых для успешной интеграции в современный социум, предполагает мобилизацию полученных знаний и опыта в определенных условиях, таким

образом, компетенция тесно связывает применение знаний, умений и поведенческих отношений, определяемых условиями конкретной деятельности в конкретной ситуации [1; 9]. Таким образом, компетенции в отличие от универсальных знаний и умений имеют более практико-ориентированный характер.

В связи с этим встает глобальная проблема обоснования перечня объективно необходимых профессиональных компетенций. Как отмечает А. С. Белкин, только у педагога можно выделить до тридцати семи компетенций [1], поэтому при определении приоритетных компетенций необходимо выделять компетенции, имеющие универсальность.

Для обозначения универсальных компетенций, определяющих сущность всех видов профессиональной деятельности, наиболее часто используются термины «общая компетенция» [9] и «ключевая компетенция» [1; 6; 8].

С. Е. Шишов и И. Г. Агапов считают, что ядро общих компетенций образуют адаптация, социализация, интеграция в социум и самореализация личности [9, с. 8–12]. Структуру содержания общих компетенций авторы представляют как совокупность способности и готовности искать, изучать, думать, включаться в деятельность, сотрудничать и адаптироваться [9, с. 17].

Общие компетенции формируются в процессе последовательного достижения человеком более высокого образовательного уровня [9, с. 8–19]:

- достижение элементарной и функциональной грамотности, когда на доступном, минимально необходимом уровне формируются первоначальные знания, мировоззренческие поведенческие качества личности, необходимые для последующего более широкого и глубокого образования;

- достижение общего образования, когда человек приобретает необходимые и достаточные знания об окружающем его мире и овладевает наиболее общими способами деятельности, направленными на познание и преобразование тех или иных объектов действительности;

- формирование значимых для личности и общества качеств, которые позволяют человеку наиболее полно реализовать себя в конкретных видах трудовой деятельности, соответствующих общественно необходимому разделению труда и рыночным механизмам стимулирования наиболее продуктивного и конкурентоспособного функционирования работника;

- овладение культурой, когда человек не только осознает сложившиеся исторически материальные и духовные ценности, но и способен адекватно оценивать свое личное участие в развитии общества, вносить свой вклад в непрерывный культуuroобразующий процесс, как собственного социума, так и цивилизации в целом;

- формирование индивидуального менталитета личности, устойчивых, глубинных оснований мировосприятия, мировоззрения и поведения человека, которые придают личности свойство уникальной неповторимости в сочетании с открытостью для непрерывного обогащения собственных ментальных ценностей и способностью к всесторонней самореализации в духовном пространстве человечества.

Э. Ф. Зеер полагает, что ядром ключевых компетенций являются деятельностные способности – совокупность способов действий [8, с. 132]. Реализация компетенций происходит в процессе разнообразных видов деятельности при решении теоретических и практических задач, поэтому в структуру компетенций, помимо деятельностных (процедурных) знаний, умений и навыков, входят также мотивационная и эмоционально-волевая сферы. Важным компонентом компетенций является опыт, в процессе которого происходит интеграция в единое целое усвоенных человеком отдельных действий, способов и приемов решения различных задач.

Е. В. Бондаревская и С. В. Кульневич, понимая под ключевыми компетенциями субъективные цели студента и смыслы его образования, указывают, что ключевая компетенция проявляется в качестве лично осознанной, вошедшей в субъективный опыт и имеющей личностный смысл системы знаний, умений и навыков, которая приобретает универсальное значение, то есть может быть использована в различных видах профессиональной деятельности [2].

Анализ работ ряда авторов позволяет сделать вывод о многомерно обусловленном, обобщенном и интегративном характере компетенций:

- компетенции обладают универсальностью и выступают как цели и как условия достижения целей образования;
- компетенции предполагают овладение знаниями и умениями, что возможно при наличии определенных способностей, в свою очередь, способность к деятельности предполагает освоение связанных с ней знаний и умений, их практико-ориентированный характер;
- компетенции имеют социально-обусловленный характер, так как являются условием социализации, и личностно-обусловленный характер, так как связаны с личностным смыслом системы знаний и умений, с субъективным опытом и способствуют самореализации личности;
- компетенции являются и транслирующим, и порождающим механизмом культуры;
- компетенции и метапрофессиональные качества, связанные с формирующимися и корректирующимися профессиональными ценностями и смыслами, взаимообусловлены: появление метапрофессиональных качеств является и условием, и результатом становления компетенций.

Перейдем к анализу понятия «компетентность». Ориентируясь на определение этого понятия как уровня подготовленности для деятельности в определенной сфере, данное выше, под педагогической компетентностью можно понимать высокий уровень теоретической и практической готовности к педагогической деятельности, характеристику профессионализма учителя [8, с. 190].

Несмотря на то, что большинством авторов понятие «профессиональная компетентность» рассматривается в структуре профессионализма (Н. С. Глуханюк, Э. Ф. Зеер, Н. В. Кузьмина, А. К. Маркова и др.), в контексте профессионального педагогического образования, конечно, рано гово-

речь о профессионализме выпускника, так как профессионализм является высоким уровнем подготовленности к выполнению задач профессиональной деятельности и характеризует уже работающего специалиста, поэтому в нашем исследовании мы опираемся на положение о том, что компетентность развивается в процессе профессионализации субъекта и инициирует этот процесс [4, с. 129].

Структура профессиональной компетентности педагога раскрывается через его педагогические умения, представляющие собой совокупность различных действий учителя, которые, прежде всего, соотносятся с функциями педагогической деятельности и в значительной мере выявляют индивидуально-психологические особенности учителя (В. А. Сластенин); через знания, умения, навыки осуществления деятельности, в том числе умения продуктивно решать воспитательно-образовательные и проблемные задачи (В. С. Безрукова, Н. В. Кузьмина, Н. Ф. Талызина); через профессионально-содержательный компонент, предполагающий наличие у педагога теоретических знаний по основам наук о человеке, компонент профессиональной деятельности, включающий профессиональные знания и умения, профессионально-личностный, состоящий из личностных качеств, которые определяют позицию и направленность педагога как личности и субъекта деятельности (Т. А. Сергеева, Н. М. Уварова, С. Е. Назарова).

Таким образом, структура профессиональной компетентности определяется упомянутыми авторами в основном с двух позиций: с позиций структуры педагогической деятельности и с позиций структуры личности педагога, что не является противоречием, так как сложная динамическая структура личности учителя отражается в структуре педагогической деятельности (В. А. Сластенин). Часть исследователей считает необходимым наличие у педагога не только узкопрофессиональных, но и общих компонентов компетентности (Т. А. Сергеева, Н. М. Уварова, С. Е. Назарова).

Отмечая различие мнений отдельных авторов о компонентной структуре компетентности, мы на основе сделанного анализа можем выделить следующие основные компоненты парадигмы компетентности: социокультурную, деятельностьную и личностную.

В ряде исследований рассматриваются различные виды профессиональной компетентности: общая и специальная компетентность; профессиональная, методическая, социально-психологическая, дифференциально-психологическая и аутопсихологическая компетентность (Н. В. Кузьмина); предметная, проектировочно-прогностическая, дидактическая, коммуникативно-организаторская, аутопсихологическая, инновационная и исследовательская компетентность (Н. С. Глуханюк) и др.

Отмечается, что все виды профессиональной компетентности обеспечиваются развитием профессионально важных качеств, связаны с явлениями самоанализа, саморазвития и с системой нравственных ценностей и являются показателями профессиональной культуры, которая представляет собой реализацию компетентности в системе профессиональных компетенций [1, с. 146].

Можно сделать вывод, что определение видов компетентности, также как и определение ее структуры, осуществляется с двух позиций: деятельностной (на основе видов профессиональной деятельности) и личностной (на основе рефлексии и саморефлексии).

Как и в компетенциях, в компетентностях выделяются общие универсальные группы – ключевые компетентности. В структуре ключевых компетентностей, которые являются «надпредметными» и междисциплинарными, должны быть представлены: компетентность в сфере самостоятельной познавательной деятельности, основанная на усвоении способов приобретения знаний из различных источников информации; компетентность в сфере гражданско-общественной деятельности (исполнение роли гражданина); компетентность в сфере социально-трудовой деятельности (умение анализировать ситуацию на рынке труда, оценивать собственные профессиональные возможности, ориентироваться в нормах и этике трудовых взаимоотношений, навыки самоорганизации деятельности и профессиональная мобильность); компетентность в бытовой сфере, сфере культурно-досуговой деятельности [6].

Проведенный анализ понятия «компетентность» позволил сделать следующие выводы:

- в структуре и в содержании профессиональной компетентности педагога можно выделить общекультурные, деятельностные и личностные компоненты и ключевые, базовые и специальные виды компетентности, которые базируются на социокультурных и профессиональных знаниях и нормах, имеют практико-ориентированную направленность;

- теоретическими и практическими задачами формирования профессиональной компетентности являются формирование профессиональных знаний и умений, профессионального социального и практического опыта и личностных профессиональных качеств, востребованных в данной социокультурной среде;

- уровень сформированности компетентности является показателем готовности к профессиональной деятельности, инициирует процесс профессионализации субъекта и служит основанием для становления профессиональной культуры специалиста, его успешной социально-трудовой самореализации;

- несмотря на наличие прямой и инверсионной зависимости между понятиями «компетенция» и «компетентность», в большинстве случаев понятие «компетенция» рассматривается как первичное по отношению к понятию «компетентность».

Как было сказано выше, процессы модернизации образования, ориентация на гуманистические ценности, направленные на благо человека, в том числе и человека с особыми образовательными потребностями, способствуют внедрению и развитию компетентностного подхода в высшем профессиональном образовании педагогов-дефектологов.

В отношении исследования процесса деонтологической подготовки педагогов-дефектологов компетентностный подход позволяет:

– сформулировать цель применения компетентностного подхода, которая состоит в обеспечении качества подготовки педагога-дефектолога к профессиональной деятельности, основанной на соблюдении деонтологических норм и принципов профессионального поведения;

– выделить метауровень профессиональных компетенций и профессиональной компетентности: деонтологические компетенции и деонтологическую компетентность;

– определить деонтологические компетенции как совокупность полномочий в исполнении деонтологических норм и принципов профессионального поведения педагога-дефектолога, сферу профессиональной деятельности, в которой лицо обладает необходимыми деонтологическими знаниями и опытом;

– определить деонтологическую компетентность как уровень теоретической и практической деонтологической подготовленности для профессионально-педагогической деятельности в сфере специального образования, степень овладения деонтологическими знаниями и способами деятельности, необходимыми для принятия верных и эффективных решений в деонтологически ориентированных ситуациях профессионального взаимодействия, успешной профессиональной самореализации;

– рассмотреть структуру деонтологической компетентности с позиций структуры педагогической деятельности и с позиций структуры личности педагога и выделить основные компоненты парадигмы деонтологической компетентности (социокультурную, профессионально-деятельностную и профессионально-личностную);

– определить стадии формирования деонтологической компетентности (актуализация витагенного опыта деонтологического характера; формирование начальной деонтологической грамотности; формирование деонтологических знаний и овладение способами профессионального поведения на основе соблюдения деонтологических норм; формирование деонтологически значимых профессиональных качеств; овладение деонтологической культурой и профессиональным мировоззрением).

Таким образом, учитывая уровневый характер методологии исследования деонтологической подготовки педагогов-дефектологов, можно сделать следующие выводы:

1) как *методологический инструмент* компетентностный подход позволяет конкретизировать результат деонтологической подготовки педагогов-дефектологов как деонтологическую компетентность;

2) как *теоретико-методологический принцип* компетентностный подход помогает определить логику деонтологической подготовки педагогов-дефектологов, представив результат деонтологической подготовки через уровень сформированности деонтологической компетентности;

3) как *методологическое условие* деонтологической подготовки компетентностный подход способствует выявлению содержания и структуры деонтологической компетентности педагогов-дефектологов.

Библиографический список

1. **Белкин, А. С.** Компетентность. Профессионализм. Мастерство. [Текст] / А. С. Белкин. – Челябинск: ОАО «Юж.-Урал.кн.изд-во», 2004 – 176 с.
2. **Бондаревская, Е. В.** Парадигмальный подход к разработке содержания ключевых педагогических компетентностей [Текст] / Е. В. Бондаревская, С. В. Кульневич // Педагогика. – 2004. – № 10. – С. 23–31.
3. **Борытко, Н. М.** Методология и методы психолого-педагогических исследований: учеб.пособие для студ. высш. учеб. заведений [Текст] / Н. М. Борытко, А. В. Моложавенко, И. А. Соловцова; под ред. Н. М. Борытко. – 2-е изд., стер. – М.: Изд. центр «Академия», 2009. – 320 с.
4. **Глуханюк, Н. С.** Психология профессионализации педагога. [Текст] / Н. С. Глуханюк// 2-е изд. доп. Екатеринбург: Изд-во Рос. гос. проф.-пед. ун-та, 2005. – 261 с.
5. **Загвязинский, В. И.** Методология и методы психолого-педагогического исследования [Текст]: учеб.пособие для студ. высш. учеб. заведений / В. И. Загвязинский, Р. Атаханов. – М.: Изд. центр «Академия», 2001. – 208 с.
6. **Зеер, Э. Ф.** Психология профессионального развития [Текст]: учеб.пособие для студ. высш. учеб. заведений / Э. Ф. Зеер. – 3-е изд., стер. – М.: Изд. центр «Академия», 2009. – 240 с.
7. **Назарова, Н. М.** Специальная педагогика: история развития научного знания и подготовка педагогических кадров [Текст]: монография. / Н. М. Назарова. – М.: Издательство «Спутник+», 2009. – 159 с.
8. **Педагогический словарь** [Текст]: учеб.пособие для студ. высш. учеб. заведений / В. И. Загвязинский, А. Ф. Закирова, Т. А. Строкова и др.; под ред. В. И. Загвязинского, А. Ф. Закировой. – М.: Издательский центр «Академия», 2008. – 352 с.
9. **Шишов, С. Е.** Компетентностный подход к образованию как необходимость [Текст] / С. Е. Шишов, И. Г. Агапов // Мир образования – образование в мире. – 2001. – № 4. – С. 8–19.

УДК 378

Баланов Сергей Александрович

*Адъюнкт Новосибирского военного института ВВ им. генерала армии И. К. Яковлева
МВД России, balanov54@mail.ru, Новосибирск*

ВОСПИТАНИЕ ДИСЦИПЛИНИРОВАННОСТИ КУРСАНТОВ НА ОСНОВЕ РЕФЛЕКСИВНОЙ МОДЕЛИ

Balanov Sergey Aleksandrovich

*Post-graduate at Novosibirsk Military Institute of Internal Troops named after General of the
Army I. K. Yakovlev of the Ministry of Internal Affairs of Russia, balanov54@mail.ru, Novosibirsk*

TO THE ISSUE ON THE FORMATION OF DISCIPLINE AS A KEY COMPETENCE OF FUTURE OFFICERS IN MODERN CONDITIONS

Актуальность вопроса формирования дисциплинированности офицерского состава, на сегодняшний день, остается открытым. Это обусловлено тем что, процесс коренных реформ, развернувшийся в современном российском обществе, выдвигает перед офицерским составом ВВ МВД России качественно новые задачи по поддержанию постоянной боевой и мобилизационной готовности войск, их эффективному служебно-боевому применению в различных регионах страны. Тенденции демократизации и регионализации, по мнению экспертов, могут сопровождаться повышением социальной энтропии. В этой ситуации естественно ожидать усиления внимания государства к вопросам укрепления правопорядка во всех силовых структурах. Это обуславливает повышение требований к профессиональной деятельности офицера внутренних войск, его личностным и индивидуальным качествам, среди которых дисциплинированность является инвариантной составляющей общей и профессиональной культуры офицера. В Военной доктрине РФ, дисциплинарном уставе ВС РФ, приказах и директивах дисциплина и правопорядок рассматриваются в качестве краеугольного камня боеготовности и боеспособности соединений и частей.

Таким образом, формирование сознательной дисциплины рассматривается как одна из важнейших проблем современного высшего военного профессионального образования.

Одним из важнейших путей повышения эффективности воспитания военных специалистов является деятельность офицера, его педагогическое мастерство. Анализ исторического опыта показывает, что чем выше педагогическое мастерство воспитателей, руководителей, тем качественнее протекает процесс обучения, воспитания, развития его нравственных качеств, перевоспитания и самосовершенствования личного состава.

Единоначалие, его последовательное осуществление в многогранной деятельности военных кадров неотрывны от процесса воспитания и обучения военнослужащих в духе высокой дисциплинированности. Место и значение

этого процесса определяются прежде всего тем, что речь идет о привитии военному служащему одного из важнейших качеств, без которого немислимы личность воина. Понятие дисциплинированности как воинского долга формируется в процессе нравственного воспитания у воинов.

Значение дисциплины подчеркивали практически все полководцы и военачальники в разных странах и в разные исторические периоды. Известные выражения: «Дисциплина – мать победы» (А. В. Суворов); «Дисциплина – душа воинской службы» (М. И. Кутузов) – это не просто фразы. В них заключен глубокий смысл. Только благодаря дисциплине становится возможным единство воли и действий огромных масс людей, участвующих в решении боевых задач. Вот почему борьба за твердую воинскую дисциплину всегда была одним из важнейших направлений деятельности командиров.

Военная история показывает, что каждая эпоха привносила свое понимание в сущность и содержание дисциплины воинов. Можно говорить об укреплении дисциплины и воспитании дисциплинированности в период становления регулярной российской армии, в дореволюционный период, в советское время – каждый раз это иные условия, традиции, проблемы. Каждый раз приходится заново изучать и учитывать новые социальные условия, требования, предъявляемые все более мощными видами вооружения, меняющейся психологией военнослужащих. Не является исключением перестроечный (пост советский) и пост перестроечный период. Как в любую переходную эпоху, в обществе, а значит и в Вооруженных Силах, возрастают анархические тенденции, резко увеличивается число негативных явлений в воинских подразделениях. Соответственно должна интенсифицироваться работа по анализу причин и поиску путей укрепления дисциплины в войсках на современном этапе развития Вооруженных Сил Российской Федерации.

Анализ научных выводов и практических рекомендаций говорит о том, что большинство предложенных моделей воспитания традиционно направлены на формирование дисциплинированности как отдельного, самостоятельного качества личности будущего офицера, а не на создание условий для ее полного и всестороннего раскрытия и интеграции с другими личностными образованиями в аспекте природных, душевных и духовных сил человека.

Все предлагаемые формы, методы воспитания, как правило, уже проверены временем и особых результатов, как показывает современная практика, не дают. Однако из этого не следует, что их нужно отправить «на свалку истории» - необходимы новые, более эффективные пути решения этой многоаспектной проблемы. Одним из таких методов, по мнению отечественных и зарубежных экспертов, является рефлексивная модель воспитания, в основе которой осмысленное восприятие требований общевоинских уставов, требований и распоряжений. С помощью рефлексивных методик до личного состава можно «достучаться» через разум, душу, сознание. Рефлексивные умения культивируют размышления, рассуждения, ведут к осмысленным действиям и поступкам, порождают подлинно осознанную дисциплину мысли, слова, дела.

В настоящее время современному обществу необходим конкурентно способный профессионал, умеющий быстро реагировать на постоянно меняющиеся условия жизни, критически мыслящий, обладающий способностью к выбору, умеющий преобразовывать свою деятельность и направлять её на достижение поставленной цели. Исходя из этого, большим спросом пользуются специалисты, которых отличает мобильность, гибкость, самостоятельность и изобретательность.

Как показывает опыт подготовки специалистов в гражданских ВУЗах, развитию таких качеств способствует образовательный процесс, организованный на принципах и методах рефлексивной педагогики. Творческий перенос идей рефлексивной модели воспитания в УВП высших военных учебных заведений ВВ МВД России может, на наш взгляд, внести существенный вклад в развитие современных компетенций у будущих офицеров.

Под рефлексивным подходом к обучению мы будем понимать универсальный механизм управления учебно-воспитательным процессом на основе совместно-распределённой деятельности курсанта и преподавателя, включающей в себя усвоение, осмысление и переосмысление информации, самостоятельного выбора целей дальнейшей деятельности с учётом индивидуальных возможностей, способностей и потребностей обучающегося.

С практической точки зрения рефлексивный подход – это направление, которое стремится помочь обучаемому управлять собственной учебно-профессиональной деятельностью в условиях неопределённости с помощью рефлексивных способностей, которые включают в себя следующие *основные интеллектуальные умения*:

- умение увидеть в педагогической ситуации проблему и оформить ее в виде педагогических задач;
- умение при постановке педагогической задачи ориентироваться на ученика как на активно развивающегося субъекта учебно-познавательной деятельности, имеющего собственные мотивы и цели;
- умение сделать предметом анализа каждый свой педагогический шаг;
- умение «декомпозировать» проблему, т. е. конкретизировать и структурировать ее;
- умение раздвинуть горизонты практики и увидеть новые проблемы, вытекающие из предшествующего опыта;
- умение найти способы решения задачи, которые приносят быструю отдачу;
- умение тактически мыслить, т. е. конкретизировать педагогические задачи в поэтапные и оперативные, принимать оптимальное решение в условиях неопределённости, гибко перестраиваться по мере изменения ситуации;
- умение «версионно» мыслить, т. е. мыслить предположениями, гипотезами, версиями;
- умение работать в «системе параллельных целей», создавать «поле возможностей» для педагогического маневра;
- умение в ситуации дефицита времени принимать достойное решение выхода из трудных педагогических ситуаций;

- умение анализировать педагогическую ситуацию в динамике ее развития, видеть близкие и отдаленные результаты;
- умение привлекать разнообразные теории для осмысления собственного опыта;
- умение анализировать и аккумулировать в своем опыте лучшие образцы педагогической практики;
- умение комбинировать элементы теории и практики, чтобы получить целое, обладающее новизной знание;
- умение объективно и непредвзято оценивать педагогические факты и явления;
- умение доказательно, аргументированно, ясно и доходчиво излагать свою точку зрения.

Взятые вместе, эти «ключевые» умения составляют «материальную базу», своеобразную рефлексивную технологию, при помощи которой и формируется профессиональный опыт курсанта.

Как, каким образом развиваются рефлексивные способности будущего офицера? Следует отметить, что, в соответствии со своими исходными представлениями о субъективной, аналитической позиции обучающегося, авторы рефлексивной педагогики хорошо понимают, что нельзя развивать рефлекссию обычными, прямыми методами обучения, как бы увлекательно и эмоционально преподаватели ни демонстрировали все преимущества рефлексии. Даже если курсант и усвоит некоторые знания о ней и способах ее развития, он вряд ли сможет самостоятельно применить их в работе. Так происходит еще и потому, что рефлексия – это не информация и ее нельзя «взять и передать», ее можно лишь стимулировать, развивать, повышать.

Для того чтобы снять противоречие между целью и средством, теорией и практикой обучения, эксперты предлагают недирективную стратегию. Суть ее заключается в том, что обучающиеся усваивают необходимые знания и развивают рефлексивные навыки в процессе учебно-профессиональной деятельности, организованной как «контекстное исследование».

Характеризуя особенности такого исследования, педагоги-ученые подчеркивают его нетождественность собственно исследовательской деятельности как она традиционно понимается и организуется в академической науке. Как правило, контекстное исследование лишено теоретически обоснованного, растянутого во времени научного эксперимента и больше опирается на догадку, интуицию, «инсайт», субъективный опыт курсанта. По существу, контекстное исследование рассматривается как определенным образом структурированная рефлексия, размышление по поводу разнообразных ситуативных проблем, с которыми курсант сталкивается ежедневно в ходе своей учебно-профессиональной деятельности или бытовой жизни в период обучения в институте. Эти задачи и проблемы и рассматриваются в структуре контекстного исследования в качестве основной единицы, «клеточки» его предметного содержания. Смысл решения этих задач состоит не в том, чтобы открыть что-то не известное для психолого-педагогической теории и практики, а в том, чтобы развить у будущего офицера более эффективные мыслительные навыки, с

помощью которых он сможет самостоятельно скорректировать устоявшиеся представления о различных аспектах военно-профессиональной деятельности или, напротив, заново проверив их правильность, углубить и расширить.

Анализ литературы, посвященной рефлексивной педагогике, позволяет нам вычленить и сформулировать основополагающие принципы организации контекстного исследования:

1. Контекстное исследование должно носить практико-ориентированный характер, т. е. быть направленным на разрешение конкретных и реальных проблем профессиональной и личной жизни курсанта.

2. Контекстное исследование должно носить ситуативный характер, т. е. проводиться в естественных условиях учебно-воспитательного процесса.

3. Контекстное исследование должно носить непрерывный характер, т. е. осуществляться постоянно, систематически.

4. Контекстное исследование должно носить оптимистический характер, т.е. включать в себя позитивную установку на успех.

5. Контекстное исследование должно носить «инкрементальный» характер, когда полученный результат определяет направление и характер следующих проб.

6. Контекстное исследование должно носить индивидуализированный характер, т.е. строиться на основе и с учетом имеющегося уникального опыта курсанта, его оригинальной системы личностных и профессиональных «конструктов», особенностей познавательного стиля.

7. Контекстное исследование должно носить «версионный» характер, т. е. ориентироваться на поиски нескольких, нередко независимых друг от друга вариантов решения профессиональной проблемы.

8. Контекстное исследование должно носить диалоговый характер, т. е. разворачиваться в ситуации непрерывного внутреннего и внешнего диалога, общения, обмена мнениями всех субъектов образовательного процесса: офицеров-преподавателей, курсантов, родителей и т. д.

9. Контекстное исследование должно носить характер косвенного, не директивного управления, т. е. организовываться на принципах развивающей помощи, активизации внутренних ресурсов того, кем управляют, изначальной веры в его способность быть независимым, делать правильный выбор между различными путями разрешения проблемы.

10. Контекстное исследование должно носить целостный, содержательный характер, т. е. базироваться на творческом синтезе субъективного и объективного знания.

11. Контекстное исследование должно носить вариативный технологический характер, т. е. включать в себя разнообразие аспектных и системных методов и процедур, учитывающих возможности человека, особенности ситуации, требования целостного подхода к анализу профессиональных ситуаций.

12. Контекстное исследование должно носить прогрессивно-результативный характер, когда результаты исследования анализируются не с точки зрения их соответствия каким-либо нормам, моделям или средним величинам, а с точки зрения их сопоставления с предыдущими результатами.

В своей совокупности вышеназванные принципы служат основанием для эффективной организации контекстного исследования обучающихся, которое на практике всякий раз, в зависимости от содержания проблемы и особенностей интеллектуальной стратегии курсанта, отличается новизной и нестандартностью. Вместе с тем, какова бы ни была оригинальность индивидуальной траектории контекстного исследования курсанта, она неизбежно включает в себя следующие шаги:

- 1) ощущение «когнитивного диссонанса», интеллектуального и эмоционального дискомфорта и связанного с ним желания избавиться от него, осознаваемого или нет;
- 2) осознание и формулирование общей проблемы, ее «декомпозиция», т. е. разбивка на ряд подпроблем, связанных и вытекающих одна из другой;
- 3) установление и формулирование адекватной цели, обеспечивающей разрешение выявленной проблемы;
- 4) определение возможных альтернатив достижения искомого результата;
- 5) оценка возможного риска, связанного с каждой альтернативой;
- 6) выбор стратегии достижения цели-результата;
- 7) мысленное проектирование, представление потенциального ожидаемого результата.
- 8) проектирование плана действий, шагов, направленных на достижение результата;
- 9) реализация плана действий, его текущая оценка и коррекция;
- 10) итоговый анализ достижения цели;
- 11) определение направления дальнейших поисков и перспектив.

Целенаправленные поэтапные шаги курсанта и офицера-преподавателя, взятые вместе, образуют некоторый относительно законченный цикл исследовательской деятельности, цикл решения курсантом военно-профессиональных задач. Цикл этот не замкнут в самом себе, поскольку на итоговом этапе обнаруживаются всякий раз новые вопросы, требующие новых поисковых действий по своему разрешению.

Одним из наиболее широко применяемых методов контекстного исследования является рефлексивная беседа. Остановимся на ее характеристике более подробно.

Под рефлексивной беседой понимают проблемно-ориентированный анализ разнообразных фактов жизни курсанта с помощью офицера-наставника. Такими фактами могут быть конкретные учебные занятия, воспитательные мероприятия, отдельные события, касающиеся взаимодействия с другими курсантами, офицерами, представителями гражданского социума и, конечно, факты дисциплинарных нарушений требований уставов, приказов и распоряжений командиров.

Помещая курсанта в центр учебно-воспитательного процесса, рефлексивная модель воспитания не выносят офицера-преподавателя «за скобки учебного процесса». Напротив, его значение усиливается, но усиливается в том смысле, что основным предметом его внимания и заботы теперь становятся

вопросы организации исследовательской активности курсанта, деятельности, которая увлекала бы его не в качестве самоцели, но эффективного и полезного средства, направленного на саморазвитие и самовоспитание. С самого начала и на протяжении всего процесса обучения в институте офицеры-воспитатели призваны:

- помогать курсанту формулировать и уточнять цели и задачи совершенствования своей практики на основе ее анализа;
- демонстрировать энтузиазм и веру в способности обучающегося самостоятельно решать сложные задачи практики;
- выступать примером исследовательской активности, быть готовыми всегда оказать развивающую помощь в том случае, если она необходима, но в рамках собственного стиля и возможности курсанта.

Иными словами, принципиальной установкой офицеров-воспитателей и преподавателей института должна стать идея гуманистической педагогики и психологии о том, что человек сам проживает свою жизнь во благо общества и государства, и тот, кто хочет помочь, должен оставить простор для труда души, для собственных усилий того, кому он помогает. Такой подход к делу способен в значительной степени приблизить нас к решению задачи формирования ответственного и дисциплинированного профессионала в военной сфере в соответствии с современными требованиями.

Библиографический список

1. **Бондаревская, Е. В.** Феноменологический анализ современных концепций воспитания [Текст] / Е. В. Бондаревская // Теоретико-методологические проблемы современного воспитания: сборник научных трудов. – 2004. – Волгоград.
2. **Выготский, Л. С.** Собрание сочинений: В 6-ти т. Т.3. Проблемы развития психики [Под ред. А. М. Матюшкина] / Л. С. Выготский. – М.: Педагогика, 1983. – 368 с.
3. **Вербицкий, А. А.** Активное обучение в высшей школе: контекстный подход [Текст]/А. А. Вербицкий. – М.: Высшая школа, 1991. – 208 с.
4. **Вульф, Б. З.** Педагогика рефлексии [Текст] / Б. З. Вульф, В. Н. Харьков. – М.: – 1995. – 112 с.
5. **Гаргай, В. Б.** Рефлексивная педагогика как путь становления профессиональной компетентности учителя (по материалам зарубежного опыта [Текст] / Гаргай В. Б., Куракбаев К. С. // Сибирский педагогический журнал. – 2009. – № 7. – С. 343–356.
6. **Капелюшник, Р. Е.** Воспитание дисциплинированности курсантов институтов МВД России: Методические рекомендации [Текст] / Р. Е. Капелюшник. – Челябинск: Изд-во Челяб. гос. ун-та, 2002. – 57 с.
7. **Стризов, Е. Ю.** Психологические условия совершенствования деятельности офицеров-воспитателей по формированию дисциплинированности у слушателей ВУЗов МВД [Текст] / Е. Ю. Стризов. – М.: МЮИ, 1999. – 123 с.

РАЗДЕЛ II

ИНФОРМАЦИОННЫЕ И ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ТЕХНОЛОГИИ

УДК 378.1.0

Киян Ирина Владимировна

Кандидат философских наук, заведующая кафедрой гуманитарных и социально-экономических дисциплин Московского Института Энергоэффективности и Энергобезопасности, palmira57@inbox.ru, Москва

ВАРИАНТЫ КОНТРОЛЯ ЗНАНИЙ В СИСТЕМЕ ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ

Kijan Irina Vladimirovna

The candidate of philosophical sciences, the Moscow Institute of Power efficiency and the Power safety, managing chair, palmira57@inbox.ru, Moscow

OPTIONS FOR THE CONTROL OF KNOWLEDGE IN THE SYSTEM OF DISTANCE LEARNING

Многие педагогические коллективы, задействованные в СДО, находятся в постоянном поиске новых эффективных форм и методов контроля, наиболее полно соответствующих тем критериям, которые данное учебное учреждение предъявляет к качеству образования в целом в соответствии с его положением на рынке образовательных услуг.

Поскольку данная форма обучения интенсивно развивается, конкурентная среда заставляет руководство учреждений постоянно искать и находить оптимальные варианты тех компонентов, которые и позволяют учреждению осуществлять образовательную деятельность, эффективность которой подтверждается именно контролем знаний обучаемых. Контроль знаний в конечном итоге и его результаты показывают, насколько эффективны все звенья цепи, задействованной в обучении:

- преподавательские кадры, соответствующие критериям и специализации учебного заведения;
- цели и задачи, которые на определённом этапе являются приоритетными для осуществления процесса ДО;
- передовые педагогические технологии, способные максимально реализовать поставленные задачи;
- профессиональные сообщества, в рамках которых можно оптимизировать имеющиеся возможности;
- формы и средства обучения и контроля, позволяющие добиться необходимых образовательных результатов и др.

Из вышесказанного понятно, насколько важна роль контрольных мероприятий в системе образования. Следовательно, необходимо обучать преподавателя способам осуществления регулярного текущего или тематическо-

го контроля со стороны обучающего, самоконтроля со стороны обучаемого, рубежного и итогового контроля со стороны обучающего или консультанта (тьютора) [1].

На практическом примере рассмотрим, как контроль качества усвоения материалов курса проводится в Негосударственном образовательном учреждении высшего профессионального образования Московском институте Энергобезопасности и энергосбережения (НОУ ВПО МИЭЭ).

Следует отметить, что в процессе образовательной деятельности в МИЭЭ предпочтение отдается тем инновациям в сфере педагогических технологий, которые наиболее полно отвечают задачам и целям образования в целом и общей направленности вуза. Наиболее приближёнными педагогическими технологиями к реализации основных образовательных задач видятся следующие: индивидуальный подход к обучению, проектный метод и обучение в сотрудничестве. Применение данных педагогических технологий позволяет преподавателям использовать эффективные на текущий момент способы управления их качеством, контроль при этом осуществляется комплексный, поскольку специализация вуза на стратегической для страны отрасли – энергетической – требует от специалиста глубоких профессиональных знаний и понимания ответственного подхода к каждому этапу работы уже в процессе обучения. С этой позиции осуществляются и контрольные мероприятия и подбираются формы, средства и способы их проведения.

Немаловажным является вопрос о том, кто именно будет оценивать качество полученных и приобретённых обучаемыми знаний и умений. В интерактивной компьютерной среде существует опыт оценки знаний как силами преподавателя/тьютора, так и посредством специально разработанных компьютерных программ.

Здесь, как правило, в подготовке и реализации оригинального курса ДО задействована целая группа сотрудников института, в которой каждый отвечает за свой фронт работ. Сюда входят: автор/ы-разработчик/и курса; специалисты, обеспечивающие информационное наполнение (обычно в этой роли выступают сами преподаватели-разработчики); сотрудники, осуществляющие техническое исполнение; руководитель\и проекта; ответственный\е исполнитель\и; администратор системы; программисты, которые помимо программного обеспечения учебного курса и анимации, обеспечивают техническую поддержку и предоставляют все необходимые видеоматериалы; рецензент; технический исполнитель и ответственный исполнитель.

Всем перечисленным специалистам, прямо или косвенно приходится в процессе своей деятельности осуществлять контроль обучения и участвовать непосредственно в реализации тех педагогических технологий, которые являются приоритетными для данного учебного учреждения. То есть, все участники образовательного процесса – как педагогический персонал, так и технические специалисты, несут ответственность за обеспечение качества ДО и конечный результат обучения.

В функции ответственного исполнителя входит вся сложная методическая работа в СДО, в том числе и подготовка методических указаний по

изучению дисциплины, которые являются обязательной и очень важной частью, расположенной на сайте перед началом каждого курса, раздела, а иногда – и сложной темы по изучаемой дисциплине.

ПРИМЕР. Рассмотрим, как в МИЭЭ представлен дистанционный курс «Метрология, стандартизация и сертификация» для демонстрации того, какие ресурсы в своё распоряжение получает каждый обучаемый, помимо широкого ряда форм занятий, применяемых непосредственно в процессе обучения. Получив доступ к учебным материалам, обучаемый видит на странице сайта следующую информацию:

Карта курса

Программа курса. Метрология, стандартизация и сертификация. Часть 1. Метрология.

Рекомендуемый график изучения дисциплины.

Методические рекомендации прохождения курса.

Глоссарий

Библиография

Новостной форум.

Общение с преподавателем.

Справочные таблицы

Цель изучения дисциплины. Целью изучения первого раздела дисциплины «Метрология, стандартизация и сертификация» является формирование у студентов знаний, умений и навыков в области метрологии для обеспечения эффективной профессиональной деятельности и успешного освоения разделов других учебных дисциплин, связанных с проведением измерений в ходе лабораторного практикума.

Основные задачи изучения дисциплины: сообщить теоретические основы метрологии, методы и алгоритмы обработки результатов измерений, принципы построения средств измерения и их метрологические характеристики, основные требования по обеспечению единства измерений в соответствии с требованиями Закона РФ «Об обеспечении единства измерений».

Практические умения и навыки. В результате изучения раздела 1 «Метрология» студент *должен знать*: теоретические основы метрологии, методы и алгоритмы обработки результатов измерений, принципы построения средств измерения и их метрологические характеристики, нормативно-правовые основы метрологии.

Уметь: выбирать средства измерений для решения измерительных задач по требуемой точности измерений и достоверности результатов контроля; использовать алгоритмы обработки результатов измерений, оценки качества измерений; рассчитывать погрешности результатов измерений; учитывать нормативно-правовые требования в метрологической деятельности.

Форма итогового и текущего контроля знаний студентов.

Для контроля усвоения данной дисциплины предусмотрены тестовые вопросы по контролю обрабатываемых теоретических вопросов, решения

задач на практических и лабораторных занятиях. В конце изучения дисциплины предусмотрен итоговый тест. Итоговая оценка по дисциплине складывается из оценок за теоретический материал, решения задач практических и лабораторных занятий и оценки за итоговый тест.

Методические рекомендации по изучению дисциплины.

Каждая тема курса, содержит лекционные занятия, контрольные вопросы, примеры, и может содержать практические задания.

Начинать изучение темы следует с материала лекции. Лекция состоит из нескольких учебных вопросов, большинство из них содержат контрольный вопрос по изученному материалу. Перейти к следующей странице можно только после правильного ответа на контрольный вопрос. При повторном изучении можно произвольно выбрать вопрос для изучения.

При изучении каждой темы рекомендуется вести конспект по наиболее сложным для запоминания вопросам. После изучения лекции следует проверить усвоение материала, ответив на тест по пройденному материалу.

Если изучаемая тема содержит практические упражнения или лабораторные занятия, то после прохождения теста по теоретическому материалу следует выполнить практические упражнения и лабораторные работы» [2].

Приведённый пример показывает, что помимо предусмотренных контрольных мероприятий со стороны преподавателя, программное обеспечение занятий при самостоятельном изучении темы/раздела/курса и самоконтроле предусматривает вышеупомянутую опцию – *перейти к следующей странице можно только после правильного ответа на контрольный вопрос* (при этом преподаватель может легко отследить количество попыток ответить на вопросы тестового задания со стороны обучаемого и, соответственно, сделать вывод, в какой степени на данный момент времени изучаемый материал усвоен обучаемым. При большом количестве ошибочных ответов, преподаватель/тьютор при индивидуальной работе с обучаемым или в группе (скайп, электронная почта, вебинар) может скорректировать ситуацию, прояснив неусвоенные моменты в учебном материале.

Одной из эффективных форм контроля – как в традиционном обучении, так и в СДО, является выполнение курсовых работ. В технических вузах, каким является МИЭЭ, работа над курсовым проектом требует математических расчетов и чертежей, поэтому комментарии преподавателя должны максимально точно подводить обучаемого к построению таких графических конструкций, которые, при условии их материального воплощения могут быть использованы в условиях реального производства.

ПРИМЕР. Во втором семестре на 3 курсе Электроэнергетического факультета института в рамках курса Техническая механика обучаемым предлагается выполнение курсового проекта по теме: «Расчёт редуктора транспортного энергоузла».

Перед началом работы, обучаемый получает нижеизложенную инструкцию по подготовке и осуществлению проекта. В частности, в ней сказано:

«Здесь вы найдете методическое пособие по проектированию одноступенчатого цилиндрического редуктора. Скачайте его, изучите, свяжитесь с вашим преподавателем и узнайте свой вариант исходных данных.

Затем, используя выделенные в пособии в качестве образца «синие страницы», проведите расчёт своего варианта.

Готовую расчётную-пояснительную записку и чертежи (всего до 5 файлов) заархивируйте и вышлите преподавателю. Для этого используйте возможности данного ресурса.

После этого вы получите замечания и вопросы по вашей работе.

Дополнительную литературу можно найти на следующих сайтах:

1) Курсовое проектирование деталей машин. Учебное пособие. Издание второе, переработанное и дополненное. Автор: А. Е. Шейнблит.

2) <http://www.twirpx.com/file/8439/>

3) <http://www.twirpx.com/files/machinery/mchparts/>

Исходные данные...» [3] (здесь прилагается чертёж редуктора для расчёта требуемых характеристик, индивидуальных для каждого обучаемого).

Как видно из приведённого примера пошагового руководства к действию, комментарии к выполнению курсового проекта включают в себя ссылки на учебные материалы, расположенные в сети Интернет. Они не относятся к ресурсам данного учебного заведения, но при этом гармонично дополняют лекционный материал по изучаемому в рамках курса предмету. Сегодня это достаточно распространённая практика в системе образования – на страницах сайта учебного заведения дополнительно к авторским лекциям даётся список рекомендованных программ с электронными адресами в Интернете, которые обучаемый должен освоить самостоятельно. Там же, как правило, находятся и задания для самоконтроля. Преподаватель при разработке своих методов и форм контроля учитывает и содержание материалов, расположенных в сети Интернет, и степень их самостоятельного усвоения обучаемым. Кроме того, при формировании контрольных мероприятий преподаватель/консультант отталкивается от приоритетов в области применяемых педагогических технологий, с целью максимально добиться оптимизации управления их качеством, как в процессе проведения занятий, так и в ходе осуществления контроля знаний в любых формах.

Итоговое оценивание уровня знаний обучаемого в МИЭЭ происходит на основе совокупных данных полученных посредством автоматизированного контроля при помощи учебной среды Moolde (Модулярной Объектно-Ориентированной Динамической Обучающей Среды) и тех сводных данных, которые преподаватель получал в течение учебного семестра (года) при индивидуальном контакте с обучаемым (в ходе проведения вебинаров, консультирования по скайпу, анкетирования, проверки письменных отчетов и рефератов, телеконференций и т. п.).

Система Moolde производит балльное и рейтинговое оценивание: важным компонентом здесь выступает система тестирования, которая требует

от преподавателя существенных временных затрат на этапе создания, но снижает их в ходе обучения, предоставляя при этом обширный статистический материал. Кроме тестирования, имеющего ряд ограничений и не способного обеспечить проверку многих характеристик, (таких, как умение обучаемого конкретизировать ответ примерами, способность к логическому мышлению, творческому самовыражению и т. п.), важным элементом учебного процесса выступают письменные и устные формы контроля. В этом случае автоматически формируется сводный журнал оценок из поставленных баллов. В системе Moodle оптимально реализованы возможности балльного и рейтингового оценивания с автоматическим формированием журнала оценок курса/группы/отдельного обучаемого.

В последние годы критериальное оценивание настойчиво заявляет о необходимости перехода к компетентностному обучению, ориентированному на результат. При этом результат деятельности обучаемого оценивается на основании критериев или рубрик (несколько критериев, объединённых одной шкалой). Здесь важную роль играют технологии автоматизации сбора сведений по всем критериям, формированию отчетов и другим показателям. Семинар, который реализован в последних версиях Moodle как деятельностный элемент, позволяет получить перекрестное многопозиционное многокритериальное оценивание работ обучаемых: как преподавателем/тьютором, так и самими участниками учебной группы [4].

При личном общении и групповых занятиях, например, в формате вебинара, телеконференции или skype-конференции, а также общения по электронной почте преподаватель может оценивать знания и общий интеллектуальный и психологический коэффициент обучаемого по таким критериям как: количество выступлений – активность в ходе занятия; способность к аргументации при ответах на вопросы, формулированию вопросов; умение выбирать ключевые моменты в изучаемом учебном материале; глубина постижения информации, полученной в ходе лекций и при самостоятельном изучении рекомендованной информации из сети Интернет; знание первоисточников, владение профессиональной терминологией и т. п.

Таким образом, анализ и синтез сведений, полученных путём применения различных форм и методов контроля знаний в СДО позволяет преподавателю/тьютору получить материал, на основе которого в дальнейшем можно оптимально конструировать шаги по повышению эффективности как при индивидуальном обучении, так и во время групповых занятий. Методики контроля и повышения эффективности обучения в данном случае базируются на усилении внимания при работе с каждым отдельным обучаемым именно на тех способностях и психологических особенностях каждого обучаемого, которые помогут ему определиться со специализацией на этапе заключительного периода обучения в институте.

Полученные данные ложатся в основу дальнейшей оптимизации управления качеством педагогических технологий, интеграции различных форм

контроля знаний и организации оценивания всего процесса обучения с учётом инноваций в сфере информационных технологий и их адаптации к системе дистанционного обучения.

Библиографический список

1. **Заславская, О. Ю.** Информационные технологии в управлении образовательным учреждением. [Текст] / О. Ю. Заславская, М. А. Сергеева. – ЦГЛ. М., 2006.
2. <http://edu.mieen.ru/moodle/mod/resource/view.php?id=68722>. [сайт]: URL: (дата обращения 20.07.2010).
3. <http://edu.mieen.ru/moodle/mod/assignment/view.php?id=610> [сайт]: URL: (дата обращения 20.07.2010).
4. [сайт]: URL: <http://edu.mieen.ru/moodle/mod/lesson/view.php?id=1259> (дата обращения 29.06.2010).

УДК 378.147

Курносова Светлана Александровна

Кандидат педагогических наук, доцент кафедры общей и профессиональной педагогики Челябинского государственного университета, ksa0308@mail.ru, Челябинск

РАЗВИТИЕ ПРОБЛЕМЫ ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ ВУЗА К ПРОЕКТИРОВАНИЮ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ДИЗАЙНА: ОНТОГЕНЕТИЧЕСКИЙ И ИСТОРИЧЕСКИЙ АСПЕКТЫ

Kurnosova Svetlana Aleksandrovna

Candidate of Pedagogics, senior Lecturer, the doctorate of pedagogical chair and subject methods of Chelyabinsk state pedagogical university, ksa0308@mail.ru, Chelyabinsk

DEVELOPMENT OF PROBLEMS OF HIGHER SCHOOL STUDENTS' PREPARATION TO PEDAGOGICAL DESIGN PROJECTING: FROM ONTOGENETICAL AND HISTORICAL THE ASPECT

Исследуя проблему подготовки студентов вуза к проектированию педагогического дизайна в историческом аспекте, рассмотрим основные стадии ее развития, определяя сложившиеся на каждой из них *социально-исторические предпосылки* – объективно существовавшие (или существующие) обстоятельства, отражающие эволюцию научных представлений о проектировании педагогических объектов, составляющих информационно-образовательное пространство, их связей с наукой, культурой, производством и социальными институтами в историческом контексте. Онтологически проблема подготовки студентов вуза к проектированию педагогического дизайна непосредственно связана с рядом социальных феноменов, достаточно

широко освещённых в различных отраслях науки, в том числе и педагогике: 1) переходом к информационному обществу; 2) информатизацией образования; 3) актуализацией парадигмы непрерывного образования.

Ведущим фактором, генерировавшим проблему подготовки квалифицированных специалистов к проектированию педагогического дизайна является *переход к информационному обществу*. Концепция информационного общества как общесоциологическая теория развития достаточно глубоко разработана западными исследователями: Д. Беллом, Дж. Гелбрейтом, Дж. Мартином, И. Масудой, Ф. Полаком, О. Тоффлером, Ж. Фурастье и др. Под информатизацией общества понимают реализацию комплекса мер, направленных на обеспечение полного и своевременного использования членами общества достоверной информации, что в значительной мере зависит от степени освоения и развития новых информационных технологий. Наиболее полным представляется взгляд на информатизацию как «системно-деятельностный процесс овладения информацией как ресурсом управления и развития с помощью средств информатики с целью создания информационного общества и на этой основе – дальнейшего продолжения прогресса цивилизации».

По мнению ряда авторов, процесс информатизации включает в себя три взаимосвязанных процесса:

- медиатизацию – процесс совершенствования средств сбора, хранения и распространения информации;
- компьютеризацию – процесс совершенствования средств поиска и обработки информации;
- интеллектуализацию – процесс развития способности восприятия и порождения информации, т. е. повышения интеллектуального потенциала общества, включая использование средств искусственного интеллекта (рисунок 1).

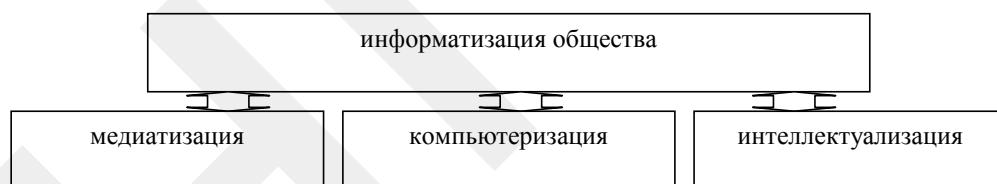


Рисунок 1 – Структура процесса информатизации общества

Учеными выделяются два основных теоретико-методологических подхода к информатизации общества:

- технократический, когда информация считается средством повышения производительности труда и её использование ограничивается, в основном, сферами производства и управления;
- гуманитарный, когда информация рассматривается как важная часть человеческой жизни, имеющая значение не только для производства, но и для социальной сферы. Информатизацию общества в принципе следует трактовать как развитие, качественное совершенствование, поэтапное усиление с помощью современных информационно-технологических средств когнитивных социальных структур и процессов (таблица 1).

Таблица 1 – Этапы информатизации общества

Этап	Характеристика
1950–1970-е гг.	1) возникновение информологии; 2) наращивание темпов внедрения компьютеров и телекоммуникаций во все сферы жизнедеятельности общества; 3) признание приоритетного характера информационного сектора.
1980–1990-е гг.	1) генезис проблемы формирования информационной культуры личности; 2) признание необходимости владения специалистом навыком аналитической переработки информации, в том числе и для создания образовательных ресурсов.
2000-е г – наст. время	1) приоритетность информатизации образования как условия формирования информационной культуры личности; 2) объявление роста благосостояния страны и ее граждан за счет облегчения условий коммуникации и обработки информации главной целью информатизации.

В информационном обществе изменяется не только производство, но и весь уклад жизни, система ценностей. Материальной и технологической базой информационного общества являются различного рода системы на базе компьютерной техники и компьютерных сетей, информационной технологии, телекоммуникационной связи. *Информационное общество* – общество, в котором большинство работающих занято производством, хранением, переработкой и реализацией информации, особенно высшей ее формы – знаний. Характерными чертами информационного общества являются: решение проблемы информационного кризиса (разрешение противоречия между информационной лавиной и информационным голодом); обеспечение приоритета информации по сравнению с другими ресурсами; главной формой развития является информационная экономика; в основу общества заложены автоматизированные генерация, хранение, обработка и использование знаний с помощью новейшей информационной техники и технологии; информационные технологии охватывают все сферы социальной деятельности человека; с помощью средств информатики реализован свободный доступ каждого человека к информационным ресурсам всей цивилизации.

По мнению А. И. Ракитова общество считается информационным, если:

- любой индивид, группа лиц, предприятие или организация в любой точке страны и в любое время могут получить за соответствующую плату или бесплатно на основе автоматизированного доступа и систем связи любую информацию и знания, необходимые для их жизнедеятельности и решения личных и социально значимых задач;

- в обществе производится, функционирует и доступна любому индивиду, группе или организации современная информационная технология;

- имеются развитые инфраструктуры, обеспечивающие создание национальных информационных ресурсов в объеме, необходимом для поддержания постоянно убыстряющегося научно-технологического и социально-исторического прогресса;

- происходит процесс ускоренной автоматизации и роботизации всех сфер и отраслей производства и управления;

- происходят радикальные изменения социальных структур, следствием которых оказывается расширение сферы информационной деятельности и услуг.

Переход к информационному обществу предполагает целенаправленное, контролируемое формирование информационной культуры. Для высших учебных заведений социальным заказом информационного общества следует считать обеспечение уровня информационной культуры студента, необходимой для работы в конкретной сфере деятельности. В процессе привития информационной культуры студенту в вузе наряду с изучением теоретических дисциплин информационного направления, следует уделять внимание компьютерным информационным технологиям, являющимся базовыми составляющими будущей сферы деятельности. Под *информатизацией образования* в современной педагогике понимается целенаправленная деятельность по разработке и внедрению информационно-коммуникационных технологий в учебный процесс (для подготовки граждан к жизни и деятельности в условиях современного информационного общества и повышения качества общеобразовательной и профессиональной подготовки специалистов на основе широкого использования информационно-коммуникационных технологий), в управление системой образования (для повышения эффективности и качества процессами управления) и в методическую и научно-педагогическую деятельность (для повышения качества работы педагогов; разработки и внедрению новых образовательных технологий на основе использования информационно-коммуникационных технологий).

Процесс информатизации образования предполагает:

- улучшение качества обучения посредством более полного использования доступной информации;

- повышение эффективности учебного процесса на основе его индивидуализации и интенсификации;

- разработку перспективных средств, методов и технологий обучения с ориентацией на развивающее, опережающее и персонифицированное образование;

- достижение необходимого уровня профессионализма в овладении средствами информатики и вычислительной техники;

- интеграцию различных видов деятельности (учебной, учебно-исследовательской, методической, научной, организационной) в рамках единой методологии, основанной на применении информационных технологий;

- подготовку участников образовательного процесса к жизнедеятельности в условиях информационного общества;

- повышение профессиональной компетентности и конкурентоспособности будущих специалистов различных отраслей;
- преодоление кризисных явлений в системе образования.

Система общего и профессионального образования, несмотря на ярко выраженную потребность в более широком внедрении высоких образовательных технологий, сама по себе является катализатором процесса информатизации общества, инструментом формирования информационной культуры человека, подготовки профессионалов новой формации. Ретроспективный анализ процесса внедрения и использования средств вычислительной техники и компьютерных технологий в учебном процессе позволил выделить три этапа информатизации образования (таблица 2).

Таблица 2 – Этапы информатизации образования

Этап	Характеристика
1950–1970-е гг.	Электронизация образовательного процесса (широкое внедрение электронных средств и вычислительной техники в процесс обучения в общем и профессиональном образовании)
1980–1990-е гг.	Компьютеризация образовательного процесса (компьютерная техника выступает в качестве мощного средства обучения в составе автоматизированных систем различной степени интеллектуальности).
2000-е г – наст. время	Интерактивация образовательного процесса (создание информационно-образовательных пространств, виртуальных сред, обеспечивающих интерактивное взаимодействие с объектами обучения (моделями, программами, образовательными ресурсами)).

Первый период информатизации образования (электронизация) характеризовался широким внедрением электронных средств и вычислительной техники в процесс подготовки студентов сначала технических специальностей (конец 50-х – начало 60-х годов), а затем гуманитарных специальностей (конец 60-х – начало 70-х годов) и предполагал обучение основам алгоритмизации и программирования, элементам алгебры логики, математического моделирования на ЭВМ. Подобный подход предусматривал формирование у студентов алгоритмического стиля мышления, овладение некоторыми языками программирования, освоение умений работы на ЭВМ с помощью вычислительно-логических алгоритмов. Относительно малая производительность компьютеров того времени, отсутствие удобных в работе, интуитивно понятных для обычного пользователя (не программиста) и имеющих дружественный интерфейс программных средств не способствовали широкому использованию вычислительной техники в сфере гуманитарного образования.

Второй период информатизации образования (компьютеризация) (середина 80-х годов – 90-е гг XX в.) связан с появлением более мощных компьютеров, программного обеспечения, имеющего дружественный интер-

фейс, и характеризуется в первую очередь использованием диалогового взаимодействия человека с компьютером. Студенты как субъекты образовательного процесса впервые получили возможность, работая на компьютере, взаимодействовать с моделями – «заместителями» реальных объектов и, что самое главное, управлять объектами изучения. Компьютерные образовательные технологии позволили на основе моделирования исследовать различные (химические, физические, социальные, педагогические и т. п.) процессы и явления. Компьютерная техника стала выступать в качестве мощного средства обучения в составе автоматизированных систем различной степени интеллектуальности. В сфере образования все больше стали использоваться автоматизированные системы обучения, контроля знаний и управления учебным процессом. Диалоговый способ общения человека с ЭВМ открыл совершенно новые возможности как в различных сферах человеческой деятельности, так и в сфере образования. На этом этапе информатизации образования начали реализовываться такие задачи информатизации, как улучшение качества обучения и повышение эффективности учебного процесса, разработка программно-методического обеспечения учебного процесса. Появление персональных компьютеров, относительно недорогих и достаточно надежных в работе, способствовало повышению темпов компьютеризации деятельности человека, в том числе и образования.

Третий, современный, период информатизации образования характеризуется использованием мощных персональных компьютеров, быстродействующих накопителей большой емкости, новых информационных и телекоммуникационных технологий, мультимедиа-технологий и виртуальной реальности, а также философским осмыслением происходящего процесса информатизации и его социальных последствий. В современном информационном обществе информатизация образования является одним из важнейших условий реформирования и модернизации системы отечественного образования, так как именно в сфере образования подготавливаются и воспитываются те люди, которые не только формируют новую информационную среду общества, но которым предстоит самим жить и работать в этой новой среде.

Проблема информатизации образования является фундаментальной и важнейшей глобальной проблемой XXI в. в силу следующих причин: 1) стремительное развитие процесса информатизации общества, которое является проявлением общей закономерности развития цивилизации. Сегодня этот процесс приобрел поистине глобальный характер и уже охватывает практически все развитые страны мира, в том числе и Россию. При этом информатизация общества влечет за собой многие радикальные социальные изменения. Она существенным образом изменяет практически все стороны жизни людей; 2) функциональные возможности и технические характеристики средств информатики, информационно-телекоммуникационных технологий в последние годы исключительно быстро растут, а их

стоимость неуклонно снижается, что делает эти средства все более доступными для массового пользователя. Необходимо отметить, что эти возможности уже сегодня значительно опережают тот уровень подготовленности общества, который требуется для их эффективного использования, и это порождает еще одну социальную проблему – проблему развития новой информационной культуры общества, тесно связанную с проблемой развития сферы образования; 3) дальнейшее стремительное развитие информационно-коммуникационных технологий и широкое внедрение ее достижений в социальную практику привели к формированию совершенно новой информационной среды общества, которую современные философы называют инфосферой. Именно инфосфера будет определять основные черты информационного общества, той новой цивилизации, которая уже сегодня формируется в развитых странах и с исторической неизбежностью будет распространяться от них по всему миру.

Ещё одним социальным феноменом, оказывающим влияние на становление проблемы подготовки студентов к проектированию педагогического дизайна, является *непрерывное образование* – философско-педагогическая концепция, согласно которой образование рассматривается как процесс, охватывающий всю жизнь человека; аспект образовательной практики, представляющий её как непрекращающееся целенаправленное освоение человеком социокультурного опыта с использованием всех звеньев имеющейся образовательной системы; принцип организации образования, образовательной политики. В теории и практике непрерывного образования особо акцентируется образование взрослых за пределами базового образования – приобретение и повышение профессиональной квалификации, переподготовка в процессе смены профессий, образование в ходе адаптации к меняющимся социальным условиям, досуговое образование и т. д. В мировой педагогике понятие «непрерывное образование» выражается рядом терминов, среди которых: «продолжающееся образование» (continuing education, continuous education), «пожизненное образование» (life-long education), «пожизненное учение» (lifelong learning), «перманентное образование» (permanent education), «дальнейшее образование» (further education), «образование взрослых» (adult education) и др. К понятию непрерывное образование тесно примыкает «возобновляющееся образование» (recurrent education), означающее получение образования «по частям» в течение всей жизни, отход от практики длительного образования в учебном заведении, оторванной от трудовой деятельности, чередование образования с другими видами деятельности, главным образом с работой. На XIX-й Генеральной конференции было выдвинуто развёрнутое понимание *непрерывного образования*: не ограниченное ни во времени (по срокам), ни в пространстве (по месту обучения), ни по методам обучения, оно объединяет всю деятельность и ресурсы в области образования и направлено на достижение гармоничного развития личности и прогресса в преобразовании общества.

Одновременно непрерывное образование выступает и как средство связи и интеграции элементов существующей системы образования, и как «осно-

вополагающий принцип организационной перестройки различных звеньев образования».

В качестве ведущих принципов непрерывного образования выделяются: гуманистический характер, демократизм (равенство доступа), всеобщность (включенность всего населения в различные структуры и уровни образования), интеграция (формальных и неформальных образовательных структур традиционного и нового типа), гибкость (учебных планов и программ, альтернативность способов организации учебного процесса, вариативность стратегий обучения), релевантность (связь с жизнью индивида, профессиональной и социальной деятельностью).

Разработка в Российской Федерации проблематики непрерывного образования отличается остротой, связанной с изменениями в жизни общества в условиях перехода к рыночным отношениям, социокультурной ситуацией, в которой профессиональная гибкость и мобильность не сводятся только к области производств деятельности человека, но становятся как социальной, так и личностной проблемой и непосредственно отражаются на образовательной сфере. В рамках построения эффективной системы непрерывного образования в России инициирована разработка Национальной рамки квалификаций Российской Федерации, представляющей собой общую основу системы стандартизации профессиональной деятельности и образования. Национальная рамка квалификаций Российской Федерации разработана на основании принципов, свойственных аналогичным рамочным структурам европейских стран: преемственность и непрерывность развития уровней квалификации от низшего к высшему; прозрачность описания уровней квалификации для всех пользователей (органы управления образованием, работодатели, работники и обучающиеся); соответствие иерархии уровней квалификации структуре национальной системы образования Российской Федерации; структурная и содержательная сопоставимость Национальной рамки квалификаций Российской Федерации с Европейской рамкой квалификаций.

Национальная рамка квалификаций Российской Федерации представляет собой таблицу характеристик квалификационных уровней (дескрипторов). Таблица содержит девять квалификационных уровней, что отражает реалии отечественного рынка труда и соответствует уровням образования, определенным Законом Российской Федерации «Об образовании». Описание квалификационных уровней в Национальной рамке квалификаций Российской Федерации строится на основе трех обобщённых показателей деятельности: широты полномочий и ответственности; сложности деятельности; наукоемкости деятельности. В контексте нашего исследования важным является пристальное изучение дескриптора «наукоемкость деятельности» – показателя, определяющий требования к знаниям, и зависящий от следующих особенностей профессиональной деятельности: объёма и сложности используемой информации; инновационности знаний; степени их абстрактности (соотношения теоретических и практических знаний). Дан-

ный показатель является комплексным. Степень его проявления (переход от одного уровня квалификации к другому) может быть связана с изменением одного (любого) из составляющих показателей, двух или трех. Рассмотрим требования, предъявляемые к будущим специалистам, получившим квалификацию «бакалавр», «специалист», «магистр» (таблица 3).

Таблица 3 – Фрагмент Национальной рамки квалификаций
Российской Федерации

Уровни	Общая компетенция (широта полномочий и ответственность)	Умения (сложность деятельности)	Знания (научность деятельности)
6 уровень бакалавриат	Руководство сотрудниками (группой) с принятием ответственности за результат на конкретном участке технологического процесса или на уровне подразделения. Согласование работ на порученном участке с деятельностью других участков.	Решение проблем технологического или методического характера, относящихся к определенной области знаний, предполагающих выбор и многообразие способов решения. Разработка, внедрение, контроль, оценка и коррекция компонентов технологического процесса.	Деятельность, требующая синтеза специальных (теоретических и практических) знаний (в том числе, инновационных) и практического опыта. <i>Самостоятельный поиск, анализ и оценка профессиональной информации, её передача в адекватном виде подчинённым.</i>
7 уровень магистратура, специалист	Руководство деятельностью сотрудников (группы) с принятием ответственности за результат на уровне подразделения или организации. Определение стратегии деятельности подразделения или организации.	Решение проблем, технологического или методического характера, требующих разработки новых подходов, использования разнообразных методов (в том числе и инновационных). Коррекция деятельности подразделения или организации.	Синтез научных знаний (в том числе и инновационных) и опыта в определенной области и/или на стыке областей. <i>Оценка и отбор профессиональной информации; создание на ее основе новой, а также содействие качественному усвоению этой информации подчинёнными.</i>

Изучение нормативных, программных документов, концепций и проектов, разработанных и принятых в Российской Федерации в последнее десятилетие, а также ряд социально-объективно факторов, таких как, повсеместное внедрение персонального компьютера, новые его возможности по организации «дружественной» программной среды, ориентированной на пользователя, использование телекоммуникационной связи, обеспечивающей новые условия для совместной работы специалистов, применение информационных технологий для самой разнообразной деятельности, постоянно растущая потребность в специалистах, способных ее осуществлять,

ставят перед педагогической наукой и образовательной практикой задачу подготовки специалиста, способного полифункционально использовать потенциал информационно-коммуникационных технологий, проектировать содержание медиаконтента, включая и объекты педагогического дизайна, составляющие важный сегмент конкурентноспособного функционирования субъекта экономической сферы.

Историко-педагогический анализ процессов развития информатизации общества и образовательного пространства, становления непрерывного образования позволил определить основания для периодизации генезиса проблемы подготовки студентов вуза к проектированию педагогического дизайна: 1) степень экспансии (заинтересованности и вовлечённости субъектов и общества в целом); 2) степень идентификации понятийно-терминологического поля; 3) степень концептуального обобщения. Проведенное исследование базируется на социально-философской классификации стадий становления научных концепций, разработанной В. Г. Осиповым. Первая стадия – констатации происходящих изменений и начала исследования некоторых аспектов информатизации общества в качестве социального феномена, – является самой продолжительной, и к её завершению сложились социально-исторические предпосылки, отражающие основные характеристики информационного общества, которые явились объективным фактором возникновения проблем формирования информационной культуры личности.

Вторая стадия – теоретической экспансии и конкретизации, – характеризуется фактом постановки проблемы и попыток ее решения на государственном уровне, что в свою очередь привело к появлению в России первых научных трудов, указывающих на глобальность взаимодействия информационного общества и человека. Именно в этот период государство инициирует разработку и принятие фундаментальных правовых документов, касающихся информатизации всех сфер жизни российского общества, и в первую очередь системы образования.

Третья стадия развития проблемы подготовки студентов вуза к проектированию педагогического дизайна – стадия практического применения, – характеризуется масштабным внедрением непрерывного образования и принципов информатизации в жизнедеятельность социально-экономических субъектов. На крупнейших промышленных предприятиях страны создаются учебные центры, осуществляющие повышение квалификации, краткосрочную узкопрофессиональную и социально-ориентированную подготовку персонала. Роль тьюторов, преподавателей, лекторов, инструкторов и фасилитаторов в этих центрах выполняют высококвалифицированные специалисты, большинство из которых не имеет специальной подготовки в сфере проектирования объектов информационно-образовательного пространства. Чрезвычайно актуальным становится вопрос о методологическом, теоретическом, методическом и технологическом обеспечении подготовки студентов вуза, будущих высококвалифицированных специалистов во всех сферах

экономики, к проектированию педагогического дизайна.

Итак, резюмируем: к социально-историческим предпосылкам генезиса и развития проблемы подготовки студентов вуза к проектированию педагогического дизайна мы относим: а) *социально-экономические* (переход к информационному образу жизни; потребность социально-экономической сферы в специалистах, способных проектировать высококачественные объекты информационно-образовательного пространства, отражённая в программных и нормативных документах); б) *социально-педагогические* (интеллектуализация социальных отношений, рассматриваемая как процесс развития способности порождения различного рода информации, предполагает целенаправленную систематическую подготовку будущих специалистов к созданию и модернизации информационных ресурсов, в том числе и выполняющих образовательную функцию; несоответствие уровня компьютерной грамотности и информационной культуры россиян необходимости обеспечения высоких темпов информатизации, актуализирующей «образование в течение всей жизни»); в) *социально-технологические* (становление нового информационного сознания; необходимость формирования информационной культуры, предполагающей умение целенаправленно работать с информацией и использовать для её получения, обработки и передачи информационные технологии, современные технологические средства и методы; высокая степень мотивационной готовности населения к использованию новых технологий информатизации).

Библиографический список

1. **Белл, Д.** Грядущее постиндустриальное общество [Текст] / Д. Белл. – М.: Академия, 1999. – 354 с.
2. **Колин, К. К.** Человек в информационном обществе: новые задачи для образования, науки и культуры [Текст] / К. К. Колин // Школьная библиотека. – № 8 – 2007. – с. 12–18.
3. **Концепция** долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации на период до 2020 года – URL: <http://www.consultant.ru/online/base/?req=doc;base=LAW;n=82134> (Дата обращения – 05.04.2010).
4. **Никитина, Е. Ю.** Педагогическое проектирование цифровых образовательных ресурсов при обучении будущего учителя иностранного языка: теоретико-методологическое сопровождение [Текст]: монография Е. Ю. Никитина, А. Л. Тихонова. – М.: Гуманитар.изд.центр ВЛАДОС, 2009. – 234 с.
5. **Шлемов, Ю. В.** Непрерывное образование в России [Текст]/ Ю. В. Шлемов, И. Д. Мосичева, В. И. Шестак// Высшее образование в России. – 2005. – № 3. – с. 28–37.

УДК 373.211.24

Ромусик Мария Николаевна

Старший преподаватель кафедры дошкольной дефектологии дефектологического факультета ГОУ ВПО «Московский педагогический государственный университет», romusikm@yandex.ru, Москва

ОСОБЕННОСТИ КОММУНИКАЦИИ И ЛИЧНОСТНОЙ АКТИВНОСТИ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ

Romusik Mariya Nikolaevna

The senior teacher of chair of preschool defectology faculty Governmental educational establishment of higher professional education «The Moscow pedagogical state university» (the competitor) romusikm@yandex.ru, Moscow

FEATURES OF COMMUNICATIONS AND PERSONAL ACTIVITY OF CHILDREN OF YOUNGER PRESCHOOL AGE WITH THE GENERAL UNDERDEVELOPMENT OF SPEECHES

Проблема развития коммуникации и личностной активности в детском возрасте привлекает внимание многих исследователей. Чаще всего рассматриваются различные проявления активности в том или ином виде деятельности и педагогические условия ее формирования (М. М. Алексеева, Л. А. Калмыкова [1; 4]). В психологическом плане изучаются мотивационные проявления активности ее проявления в ходе взаимодействия и общения со взрослыми и сверстниками (М. И. Лисина, О. А. Слинько [6; 7] и др.).

Общение является первым видом социальной активности, одним из основных условий развития ребенка, важнейшим фактором формирования его личности и ведущего вида человеческой деятельности, направленного на познание и оценку самого себя через посредство других людей (Е. О. Смирнова, В. М. Холмогорова и др. [8]).

Речь как средство общения возникает и развивается в процессе коммуникации. Одной из задач дошкольных учреждений является организация и интенсификация речевого общения детей, поскольку своевременное овладение правильной речью и активное пользование ею обеспечивает формирование полноценной личности ребёнка и успешное обучение его в школе.

В связи с этим в специальной психологии и коррекционной педагогике вызывают повышенный интерес дети с общим недоразвитием речи. Многочисленные исследования по изучению детей с общим недоразвитием речи (В. А. Ковшиков, Т. Б. Филичева, Л. Б. Халилова, Г. В. Чиркина, С. Н. Шаховская и др. [5; 9 и др.]) указывают на несформированность компонентов речевой деятельности, что отрицательно отражается на процессе коммуникации. Р. А. Белова-Давид, Р. Е. Левина, Е. М. Маслякова и др. отмечают низкую речевую активность детей данной категории.

На основе исследований речевого недоразвития разработаны основные направления преодоления речевой недостаточности, определены содержание и приемы коррекционной работы. В исследованиях последних лет в разных аспектах проанализирована проблема коммуникативной деятельности детей с общим недоразвитием речи, однако на практике нередко отмечается определенный отрыв педагогической работы по коррекции речи от реальных потребностей детей. Это обуславливает тот факт, что, овладевая в результате обучения речевыми умениями и навыками, дети не пользуются речью, накопленные речевые средства не актуализируются в деятельности.

Как показало изучение литературы, данная проблема относится к числу наиболее значимых и недостаточно разработанных в логопедии. В практике обучения отсутствует целенаправленная работа по развитию коммуникации и личностной активности, недостаточно учитывается взаимосвязь данных процессов, индивидуально-типологические особенности, влияющие на участие в реальном процессе коммуникации.

Таким образом, существующие противоречия в теории и практике психолого-педагогической и коррекционной работы с детьми с общим недоразвитием речи обусловили обращение к теме исследования.

Нами проводилось экспериментальное изучение коммуникативной деятельности и личностной активности детей младшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи. В исследовании изучались дети, направленные психолого-медико-педагогической комиссией с заключением «Общее недоразвитие речи первого уровня» – 50 детей (100%). В составе экспериментальной группы (ЭГ) детей были установлены врачом следующие формы речевой патологии: моторная алалия с дизартрической симптоматикой – 26 человека (52%), моторная алалия – 18 человек (35%), общее недоразвитие речи – 6 человек (13%), у которых недоразвитие речи связано либо с задержкой психического развития, либо с неблагоприятной социальной ситуацией. По заключению психоневролога, интеллектуальное развитие дошкольников ЭГ и сравнительной группы (СГ) в пределах возрастной нормы. Речевые средства общения у детей ЭГ были крайне ограничены. У одних детей активный словарь состоял из звукоподражаний и звукокомплексов или вокализаций, у других имелось нечеткое произношение общеходных слов, отражающих непосредственно воспринимаемые предметы и явления. Для сопоставительного анализа было изучено 50 нормально развивающихся детей 3–4 лет. Детям двух групп были предложены одинаковые экспериментальные задания.

В процессе изучения исследовались особенности общения и сотрудничества детей со взрослыми и сверстниками, изучалась личностная активность детей младшего дошкольного возраста с ОНР в разных видах деятельности. Уровень развития коммуникативной деятельности выявлялся диагностическими методиками, предложенными Е. О. Смирновой, Л. Н. Галигузовой, С. Ю. Мещеряковой [2; 8]. Мы отмечали форму общения ребенка со взрослым, инициативность, чувствительность к воздействиям

взрослого, средства общения. Определяя личностную активность детей в общении с незнакомым взрослым, в трудовой и игровой деятельности, мы фиксировали инициативность, продолжительность деятельности; легкость вступления в контакт, мотивацию, заинтересованность в деятельности; характеристику речевой продукции, жесто-мимическое общение.

При изучении коммуникативной деятельности детей младшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи основными параметрами выступают: инициативность в общении как показатель стремления ребенка к общению; чувствительность к воздействиям партнера как готовность воспринять инициативу другого человека, ответить на нее и перестроить поведение в соответствии с воздействиями взрослого; владение средствами общения – конкретными действиями, с помощью которых ребенок осуществляет общение. Ведущая форма общения ребенка со взрослым оценивалась по предпочтению одной из двух ситуаций: совместная игра, чтение книг.

Изучая особенности общения детей в игровой деятельности (процессуальная игра), мы использовали специальные задания: «Уход за куклой», «Совместная игра».

Нас интересовали возможности подражательной деятельности детей, совместной с ребенком игры. В организованной взрослым деятельности фиксировалась возможность вовлечения ребенка в индивидуальную и совместную со взрослым деятельность (бытовую, игровую, познавательную), интерес к предложенным играм и занятиям, проявление инициативы со стороны ребенка, способность к сотрудничеству, эмоциональная реакция на оценку взрослым его достижений, изменения деятельности ребенка после сделанного ему замечания, наличие звукоподражательных реакций, модулированного лепета, невербальные средства, сопровождающие игру. Отмечался доступный ребенку уровень игрового взаимодействия: интерес к игрушкам, их выбор, адекватность использования, поведение в игре, знаково-символическая деятельность; эмоциональная экспрессия, богатство эмоций – эмпатия. Делались предварительные выводы о моторном развитии и коммуникативной активности детей, обращалось внимание на поведение ребенка в диагностических ситуациях.

При анализе коммуникативной деятельности в процессуальной игре мы учитывали показатели: потребность в игре с сюжетными игрушками (инициативность в игре, длительность игры, эмоциональное состояние в ходе игры); характер игровых действий (вариативность действий, речевая активность ребенка в игре); воображение (использование предметов-заместителей); принятие инициативы взрослого (включение в совместную игру, подражание действиям взрослого). Вербальные средства оценивались на всех этапах игровой деятельности детей. В процессе постановки игровых целей и задач выявлялось, насколько возможно обсуждение замысла игры, оценивались вербальные средства при выполнении игровых действий с игровыми предметами.

Затем выявлялась личностная активность детей посредством комплексного наблюдения и бесед с родителями и воспитателями, а также специаль-

ными заданиями. Сведения воспитателей, их мнение об активности каждого ребенка позволили обобщить опыт многочисленных наблюдений за детьми, проанализировать их действия.

Для определения личностной активности детей в общении со взрослым мы исследовали их стремление войти в контакт с окружающими, в том числе и с незнакомыми, инициативность в общении. Экспериментатором фиксировались поведение детей с незнакомым взрослым, продолжительность общения и характер взаимодействия. Учитывалось наличие у детей потребности в контакте со взрослым, стремления заговорить с незнакомым человеком.

Во втором задании мы исследовали активность детей и характер деятельности в игре. Взрослый предлагал поиграть, если дети не становились инициаторами выбора игры, взрослый распределял роли и становился участником игры. Фиксировалось поведение детей в процессе игры, речевая инициатива.

С помощью третьего исследования исследовалась активность в трудовой деятельности. Детям предлагалось навести порядок в группе. Критериями оценки являлись следующие показатели: инициативность, продолжительность деятельности; легкость вступления в контакт, мотивация, заинтересованность в деятельности; характеристика речевой продукции, жестомимическое общение.

Изучение свободного общения проводилось посредством хронометрированного наблюдения во время свободного общения, игровой деятельности, которое позволило уточнить характер и разнообразие вербальных средств общения, используемых детьми. Также отмечалось наличие и стабильность детских объединений, использование невербальных средств в процессе общения.

Экспериментальное исследование подтвердило материал наблюдений за общением детей с воспитателями в режимных моментах и игровой деятельности. Данные показали, что у 45 детей (90%) с ОНР преобладала ситуативно-деловая форма общения. Игровые действия редко сопровождались речью. Предпочитаемым видом коммуникации для большинства из них было общение на фоне совместной со взрослыми игровой деятельности. Сюжет сводился к процессуальным действиям. Только у 5 детей (10%) наблюдалось внеситуативно-познавательное общение. Но даже при наличии интереса к общению со взрослым познавательный интерес был кратковременный. Дети с удовольствием откликались на предложение почитать книги, слушали небольшие рассказы, но по окончании чтения беседу с ними организовать было трудно. Чаще всего детей интересовали картинки в книгах, а не содержание прочитанного.

Изучение общения детей с нормальным речевым развитием показало, что для большинства 46 детей (92%) характерна внеситуативно-познавательная форма общения, что соответствует показателям нормального онтогенеза. Детей интересовали книги о животных, технике, они рассказывали

о том, что уже знали по этой теме из сообщений педагога, использовали опыт прошлого в своих рассказах. Многие дети предпочитали игру чтению книг, сами разворачивали сюжет. Дошкольники с нормальным речевым развитием активно использовали речь в процессе создания сюжета. Анализ наблюдения первой ситуации показал, что дети с ОНР по-разному проявляли активность к общению. 5 детей (10%) активно подходили к взрослому и предлагали поиграть, интересовались игрушками, которые лежали на столе, хотели получить от взрослого одобрение и помощь.

В 27 случаях экспериментатору приходилось переходить к игровой ситуации. Эти дети не проявляли инициативу в начале исследования, но, постепенно включаясь в эмоциональное ситуативно-деловое общение со взрослым, активно проявляли себя. Чем активнее был взрослый, тем инициативнее становился ребенок. 14 детей (28%) проявляли впоследствии активность в контактах со взрослым, требовали внимания к себе, но при этом не откликались на инициативу партнера. 13 детей (26%) проявляли высокую чувствительность к воздействиям взрослого при недостаточной собственной инициативы. Контакт не возникал, если взрослый не предлагал. Дети демонстрировали разные способы коммуникативного общения. В группах с ОНР общение в основном инициировал педагог. Взрослый начинал общение либо с инструкции для невербального поведения (*посмотри, какие у меня формочки!*), либо с вопроса (*будем складывать формочки?*). Дети часто начинали диалог указательным жестом, показывая на игрушку или книгу, которую хотели бы взять. Только наиболее активные дети использовали локомоторные действия, чтобы выразить свои намерения. Для детей с общим недоразвитием речи педагогу приходилось прилагать значительные усилия, чтобы добиться совместного внимания. Ребенок либо все время смотрел на педагога, либо был сосредоточен на объекте, по поводу которого происходило общение.

В совместной деятельности дети ЭГ использовали вокализации, аморфные слова, они в основном манипулировали игрушками. В конце диалога, как правило, переставали реагировать на инициативы взрослого, отказывались от контакта взглядом. Для детей была характерна пассивность в общении со взрослым. Им требовалось некоторое время для того, чтобы перейти в диалоге со взрослым от невербальных реакций к вербальным, затем к собственным инициативам. Дети должны были располагать достаточным количеством времени для ответа. Они нуждались в поощрении и положительной оценке (вербальной и невербальной) своей деятельности в большей степени, чем активные дети.

Воспитанники СГ употребляли в самостоятельной игровой деятельности вербальные и невербальные средства общения. Они предлагали взрослому новый вид деятельности, часто изменяли тему общения, именно в такие моменты были зафиксированы наиболее сложно организованные высказывания, обсуждали предполагаемые события. Дети использовали эмоционально окрашенные высказывания, радовались удачам, просили о помощи.

Дошкольники могли вербально выразить нежелание продолжать общение. В ЭГ игра в основном сводилась к предметным действиям (одевание, кормление, укладывание спать), все это дети воспроизводили молча, либо оречевляли элементарные императивные высказывания (спи, иди, ешь). Дети с ОНР использовали жесты в общении со взрослым для облегчения коммуникации, они изображали движения (пить, помыть, открыть и др.), а нормально развивающиеся дети в основном использовали жесты для демонстрации формы, размера предмета.

Анализируя общение в игровой деятельности, большинство детей ЭГ (27 детей (54%)) не сразу включились в игровые действия. Таким детям необходимо было время для того, чтобы рассмотреть игрушки, манипулировать ими. 19 детей (38%) сразу приступали к игровым действиям. 7 детей (14%) в течение первой минуты самостоятельно разворачивали ситуацию игры. У них выражена потребность в игре с сюжетными игрушками. Они включались в игру без помощи взрослого, играли долго, увлеченно. Инициативность детей была высока как в индивидуальной, так и в совместной со взрослым игре. Наблюдалась вариативность использования игровых действий: готовили еду, кормили куклу, укладывали спать, переодевали. Речевая активность детей представлена аморфными словами, эмоциональными междометиями, простой двухсловной фразой, ребенок смотрел в глаза взрослого, мимикой и жестами выражал свое отношение к происходящему, например: «надо кушать», «пей чай», «надо спать», «буду варить», «пойдем гулять». В индивидуальной игре дети использовали предметы-заместители, меняя значение одного и того же предмета, например, шарик использовали в качестве конфеты, яйца, яблока; палочку – в качестве ложки, ножа; кубик – в качестве хлеба, печенья и т. д. В ситуации совместной игры со взрослым дети с удовольствием присоединялись к игре взрослого и подхватывали инициативу. Самостоятельно в дальнейшем разворачивали сюжет.

У 20-ти детей ЭГ (40%) была выражена потребность в игре, они достаточно долго играли с сюжетными игрушками, но при этом отвлекались на манипуляции, которые занимали приблизительно такое же время, как и игра. Игровая инициатива была ниже в ситуации индивидуальной игры и повышалась в ходе совместной игры. Состав игровых действий однообразный. 8 человек (16%) активно использовали предметы-заместители после показа игровых действий экспериментатором. Такие дети с интересом наблюдали за игрой взрослого, сразу после показа игровых действий по просьбе взрослого повторяли некоторые из них, в том числе и замещения, но быстро переходили к манипуляциям с предметами и в дальнейшем не разворачивали процессуальной игры.

19-ти детей ЭГ (38%) в индивидуальной игре совершали незначительное число игровых действий и без особого интереса, они часто перебирали игрушки. Характер игровых действий у детей однообразный, вариативность действий выражена слабо. Первые игровые действия совершали по инициативе взрослого, большую часть игрового времени дети манипулировали

предметами, продолжительность игры не превышала 5 минут. В совместной игре они механически воспроизводили разученные ранее действия, быстро отвлекались. В обеих ситуациях: в индивидуальной и совместной игре дети не пользовались речевыми средствами общения. Дети редко использовали предметы-заместители. В основном они наблюдали за игровыми действиями взрослого и снова переходили к привычной манипуляции. 4 человека (8%) отказались от игры, они наблюдали за деятельностью экспериментатора с интересом, но так и не откликнулись на предложение поиграть.

Дети СГ в большинстве своем (32 ребенка (65%)) демонстрировали высокий уровень самостоятельной игры и готовность к обучению. Они играли долго, увлеченно, репертуар игровых действий богат и разнообразен, придумывали новые варианты использования предметов, варьировали их. Игра сопровождалась развернутыми высказываниями, эмоциональными обращениями к персонажам и взрослому. В действиях ребенка можно наблюдать зачатки планирования, которые выражались в проговаривании предполагаемой последовательности событий, в поиске подходящих атрибутов игры, в высказываниях, опережающих действия. В ЭГ обращал на себя внимание невысокий уровень развития игровых действий. Большинство детей (средний уровень развития – 22 человека (44%) и низкий уровень развития – 19 человек (38%)) не стремились к речевым сопровождениям игровых действий, предпочитали манипулятивные игры с игрушками и предметами. Во время игр молчали. В общении со взрослым они не проявляли инициативу, подчинялись инструкциям со стороны последнего. 9 детей (18%), проявившие высокий уровень активности в игровой деятельности, оказались активными и в других ситуациях: при общении со взрослыми, в свободной деятельности, бытовой и на занятиях.

Дети СГ также могли иметь недостаточную активность в игровой деятельности. 18 человек (35%) оказались во второй группе по уровню активности игровой деятельности. Эти дети с желанием включались в игровую деятельность по предложению взрослого, не стремились проявлять инициативу самостоятельно. Большинство детей (32 человека (65%)) показали высокий уровень сформированности игровой деятельности.

Таким образом, организованное общение ребенка со взрослым дало возможность охарактеризовать особенности коммуникативной деятельности детей с общим недоразвитием речи. Исследование показало, что стремление к общению, использование невербальных средств коммуникации и быстрота вступления в контакт имеют первостепенную значимость в коммуникации детей с общим недоразвитием речи младшего дошкольного возраста. Основываясь на полученных результатах, мы выделили условно две группы детей, различающихся по уровню развития коммуникативной деятельности детей.

Критерием подразделения было желание вступить в контакт, проявление инициативы на предложение взрослого о совместной деятельности, чувствительность к воздействиям взрослого, речевые средства общения. В пер-

вую группу вошли 32 ребенка (64%) со средним уровнем коммуникативного развития. Во второй группе оказалось 18 детей (36%) с низким уровнем коммуникативной деятельности. 45 детей (90%) СГ показали высокий и 5 человек (10%) средний уровень развития коммуникативных навыков. В результате исследования выяснилось, что количество инициативных высказываний было крайне ограничено, дети с ОНР редко являлись инициаторами диалога. Можно предположить, что в условиях несформированности основных предпосылок речи (мотивационная, подражательная готовность, понимание речи), нарушается и синтаксис речи (и глубинный, и поверхностный); высказывания и связная речь будут формироваться на дефектной основе и отличаться дефицитарностью.

Таким образом, результаты выполнения заданий на выявление личностной активности в различных видах деятельности, позволили дать обобщенные характеристики различных типов активности детей ЭГ. К инициативным были отнесены 14 человек (28%), к импульсивным – 20 человек (40%), к пассивным – 16 человек (32%).

В результате исследования обнаружено, что из 18-ти детей (35%) с низким уровнем коммуникативного развития 11 детей (61%), по данным выполнения заданий и интервьюирования воспитателей, отнесены к пассивным детям. Пассивные дети в игре не проявляли инициативу, они не любили коллективные игры, предпочитая играть в одиночестве или бесцельно проводить время. В выполнение трудовых поручений включались с нежеланием, были медлительны, выполняли действия при контроле взрослого, при первой возможности прекращали деятельность. Они были пассивны на занятиях, при выполнении заданий нуждались в постоянном стимулировании. Не проявляли инициативы в общении со взрослым и со сверстниками, предпочитали молчать, терялись в новой обстановке. Среди детей с низким уровнем коммуникативного развития выявлено 7 человек (39%) импульсивных, которые включались в разнообразные виды деятельности, но их инициатива носила некачественный характер, а исполнительность была низкая: начатое дело редко доводили до конца, вступали в конфликт, часто проявляя при этом неуравновешенность, эмоциональную возбудимость.

Из 32-х человек (65%) со средним уровнем коммуникативного развития данные распределились следующим образом: большую часть составили инициативные дети – 14 (43%), импульсивные – 13 (41%), 5 детей (16 %) – пассивные.

Импульсивные дети стремились задать тон в игре, проявляли игровые инициативы. Были активны, но их инициативы были некачественны. Слабый учет интересов других приводил к прекращению начавшейся игровой деятельности. Они являлись часто инициаторами конфликтных ситуаций. Эти дети с нежеланием включались в трудовые дела. Они способны проявить инициативу и активность, но не настойчивы и как только встречались с трудностями или их привлекало что-то иное, прерывали трудовую деятельность. На занятиях дети были активны, с интересом относились к

заданиям, но интерес быстро теряли, особенно когда что-либо не получалось, отвлекались, в итоге они обнаружили невысокие результаты.

Инициативные дети были активны в игре. Они показали владение игровыми действиями, способность планировать и доводить игру до конца, стремились проявить себя в труде, предлагали свои способы достижения результата, доводили начатое до конца, помогали другим. На занятиях они быстро овладевали программным материалом. Являлись инициаторами общения, демонстрировали способность прийти на помощь другим.

Полученные данные свидетельствуют о том, что личностная активность взаимосвязана с коммуникативным развитием. Дети с высоким уровнем коммуникативного развития находились в числе инициативных, а дети с низким коммуникативным развитием демонстрировали в большинстве случаев пассивность поведения в общении со взрослым, в игровой и трудовой деятельности. Таким образом, изучение взаимосвязи личностной активности с уровнем коммуникативного развития показало, что такая связь существует, следовательно, повышая активность личности дошкольника с помощью специальных приемов, мы стимулируем коммуникативное развитие.

Библиографический список

1. **Алексеева, Л. Ф.** Активность в жизнедеятельности человека [Текст] / Л. Ф. Алексеева. – Томск, Издательство ЦНТИ, 2000. – 320 с.
2. **Галигузова, Л. Н.** Становление потребности детей в общении со взрослым и сверстником // Исследования по проблемам возрастной и педагогической психологии [Текст] / Л. Н. Галигузова, М. И. Лисина. – М., 1980. – С. 55–78.
3. **Галигузова, Л. Н.** Педагогика детей раннего возраста [Текст]: учеб. пособие / Л. Н. Галигузова, С. Ю. Мещерякова. – М.: Владос, 2007. – 301 с.
4. **Калмыкова, Л. А.** Роль речевой активности в общении детей дошкольного возраста [Текст] / Л. А. Калмыкова. // Психолого-педагогические механизмы формирования социальной активности личности у детей дошкольного и младшего школьного возраста. – М., 1986. – С. 69–73.
5. **Ковшиков, В. А.** Экспрессивная алалия [Текст] / В. А. Ковшиков. – М., 2001
6. **Лисина, М. И.** Изучение общения с окружающими людьми у детей дошкольного возраста [Текст] / М. И. Лисина // Советская педагогика. – 1980 – № 1. – С. 63–70.
7. **Слинько, О. А.** К изучению проблемы межличностных отношений дошкольников с нарушениями речи [Текст] / О. А. Слинько // Дефектология. – 1992. – №1. – С. 62–68.
8. **Смирнова, Е. О.** Развитие общения детей со сверстниками. Игры и занятия с детьми 1–3 лет [Текст] / Е. О. Смирнова, В. М. Холмогорова. – М., 2008.
9. **Филичева, Т. Б.** Логопедическая работа в специальном детском саду [Текст] / Т. Б. Филичева, Н. А. Чевелева. – М., 1987. – 142 с.

РАЗДЕЛ III

ЯЗЫКОВАЯ КУЛЬТУРА

УДК 37

Белова Татьяна Анатольевна

Заведующая кафедрой иностранных языков Филиала Санкт-Петербургского государственного инженерно-экономического университета, tanjana1@yandex.ru, Чебоксары

СОЦИОКУЛЬТУРНЫЙ ПОДХОД К ОБУЧЕНИЮ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ СТУДЕНТОВ НЕЯЗЫКОВОГО ВУЗА

Belova Tatiana Anatolievna

Head of the Foreign Languages Chair of the Branch of Saint-Petersburg State University for Engineering and Economics, tanjana1@yandex.ru, Cheboksary

SOCIAL-CULTURAL APPROACH TO TEACHING STUDENTS OF A NON-LINGUISTIC INSTITUTION A FOREIGN LANGUAGE

В настоящее время – время перехода к новым образовательным стандартам, модернизации высшего образования, повышения международной мобильности владение, по крайней мере, одним иностранным языком является необходимым условием формирования личности будущего специалиста, который должен стать субъектом межкультурного взаимодействия в контексте практических социокультурных инноваций.

Знание иностранного языка является неотъемлемым элементом общей культуры разносторонне образованного и развитого человека, оно помогает приобщиться к духовным ценностям мировой культуры, облегчает личные контакты с зарубежными друзьями, вместе с литературой, искусством, прессой, радио и телевидением раскрывает общественную и культурную жизнь всех стран мира [4].

Язык – важнейший компонент бытия человека. С его помощью отображаются и конструируются формы общественной связи, культура, человеческие взаимоотношения.

Процесс обучения студентов иностранному языку предполагает их активное вовлечение в новую культурно-языковую среду, расширение «культурного контекста» для формирования личной активной позиции в процессе межкультурной коммуникации, определения сходства и расхождений между собой и иноязычными представителями.

Чтобы установить взаимосвязь языка и культуры, некоторые специалисты используют понятие «языковая личность», в котором особенности языка и речи, культура и личность обучаемого связаны в единое целое. В исследованиях подчеркивается, что одним из возможных подходов к изучению языковой личности может быть выделение релевантных признаков модельной личности – типичного представителя определенной этносоциальной группы, узнаваемого по специфическим характеристикам вербальных и невербальных средств общения [1].

Многие социологи и психологи исследовали проблемы влияния духа народа на эмоциональный характер, мышление и волю каждого отдельного представителя той или иной культуры (В. Вундт, М. Лацарус, Г. Штейнталь); отличительные идеи, формирующиеся в определенной среде и в определенное время (Г. Лебон, С. Сигеле); социальную зависимость общественного сознания, связь индивидуального и коллективного в психике людей (Н. Михайловский, Г. Плеханов, В. Бехтерев, М. Ланге). К основным положениям данных теорий, являющихся базовыми в рассмотрении проблемы обучения иностранному языку с точки зрения социокультурного подхода, мы можем отнести то, что каждая личность испытывает на себе влияние опыта прошедших столетий и поколений; каждый народ является носителем определенной культуры и его «общий дух» определяет образ мыслей и волю представителей этой нации; особую стабильность имеют идеи, которые культивируются в обусловленной среде под влиянием коллективного мнения.

Язык хранит культурные ценности народа, передает их из поколения в поколение, отражает общественное самосознание, менталитет, систему ценностей, мироощущение. Кроме того, язык формирует его носителя, навязывая ему заложенное в языке миропонимание, т. е. культуру данного народа [5].

В связи с тем, что мировоззрение наших студентов сформировалось в рамках русскоязычного менталитета, при их обучении иностранному языку просто необходимо обращать внимание на социокультурные особенности страны изучаемого языка, т. е. обучение иностранному языку, по нашему мнению, должно происходить в рамках социокультурного подхода.

Для активного использования иностранного языка необходимо не просто выучить значения слов и грамматические правила, а как можно более широко изучить культуру, мир носителей иностранного языка.

В. В. Сафонова, разработавшая в начале 1990-х гг. социокультурный подход к обучению иностранным языкам, полагает, что при социокультурном подходе приоритетное положение приобретает ориентация на обучение в контексте диалога культур, предполагающее создание дидактико-методических условий для сопоставительного гуманистически ориентированного соизучения иноязычной и родной культур при формировании коммуникативных умений межкультурного общения, причем методической доминантой должна быть ориентация на формирование обучаемых как участников диалога культур [3].

На наш взгляд, что компонентами социокультурной компетенции, которые формируются в процессе обучения иностранному языку и соответствующей культуре, являются:

– **социокультурные знания;**

– **модели поведения** в иной культурной среде, то есть умения использовать усвоенные знания (в области лингвистики, страноведения, лингвострановедения) при решении вербальных и невербальных задач с опорой на социокультурный аспект общения;

– совокупность **отношений** и **качеств** поликультурной языковой личности студентов будущих «медиаторов культур».

При использовании социокультурного подхода в обучении иностранному языку студентам легче осознать особенности представителей другого народа, сформированные под влиянием экстралингвистических условий, которые и определяют процесс становления мировоззрения нации и ее национального языка.

В процессе обучения иностранному языку преподаватель стремится выработать у обучающихся чувство языка, которое проявляется в осознании факта правильности употребления тех или иных языковых единиц в определенном контексте интуитивно. Чувство языка – это функционирующий на базе языкового сознания механизм контроля языковой правильности, обнаружения необычности формы, значения языкового элемента, необычности его сочетания с другими элементами высказывания или его несоответствия ситуации [2].

Формирование у студентов социокультурной компетенции подразумевает осознание социальных ценностей, которые лежат в основе различных способов использования языка данным лингвистическим социумом. Учитывая особенности социокультурной компетенции, мы разработали комплекс методик, позволяющий провести диагностику уровней сформированности изучаемой компетенции: низкого, среднего, высокого и продвинутого.

Низкий уровень развития социокультурной компетенции характеризуется тем, что знания о культуре и реалиях страны изучаемого иностранного языка поверхностны, обучающийся может общаться на иностранном языке далеко не во всех ситуациях, испытывает трудности в выборе уместных форм вербальной коммуникации на реплики собеседника. Осуществление процесса коммуникации затруднено вследствие недостаточного владения «фоновыми знаниями». В результате, студент не способен удовлетворить свои познавательные потребности.

Средний уровень свидетельствует о достаточном уровне знаний социокультурного характера, обучающийся в целом умеет использовать модели речевого поведения, адекватные ситуациям аутентичного общения. Необходимые «фоновые знания», присущие конкретному лингвосоциуму, не всегда отличаются точностью и требуют коррекции. В целом общается с носителями языка без особых затруднений, иногда испытывает потребность адаптировать «оригинальную» речь собеседника.

Высокий уровень заключается в том, что глубокие знания о культуре и реалиях страны изучаемого языка применяются грамотно систематически, что позволяет обучающемуся изъясняться в довольно быстром темпе. Уверенно чувствует себя при общении практически во всех ситуациях, владеет широким спектром языковых средств, не испытывает потребности в адаптации иноязычной речи.

Продвинутый уровень подтверждает постоянное и творческое использование в речи национально-специфических особенностей страны изучаемого языка. Свободно употребляются невербальные приемы и паралингвистические средства, принятые в данном обществе. Свободно ощущает

себя в новой коммуникативной действительности, отлично владеет идиоматическими и разговорными выражениями, имеет позитивное отношение к миру, партнёрам по коммуникации (в межличностном и профессиональном общении).

Использование социокультурного подхода при обучении студентов неязыкового вуза, каким является Филиал Санкт-Петербургского государственного инженерно-экономического университета в г. Чебоксары, заключается в подборе языкового материала, который включает в себя формулы социального этикета, речевые клише, учебные тексты, печатные материалы современных газет и журналов, рекламы, средства изобразительной наглядности, учебные пособия по страноведению, художественная литература по изучаемой тематике в рамках широкого социального и культурного контекстов. Для практического применения знаний, приобретенных студентами в процессе применения социокультурного подхода при преподавании иностранных языков, на занятия в филиал приглашаются представители иноязычной культуры.

Формирование социокультурной компетенции является инновационной стратегией лингвистического образования в современном вузе. При ее формировании у студентов неязыковых вузов:

- совершенствуются умения адекватно оценивать речевую ситуацию общения и реагировать на высказывания собеседника, употребляя речевые клише, модели, приемлемые в конкретной ситуации общения;
- повышается интерес студентов к проблемам межкультурной коммуникации;
- формируется толерантность, уважение к представителям другой культуры;
- возрастает восприятие и оценивание родной культуры с положительными эмоциями (гордость за прошлое, стремление внести свой вклад в развитие настоящего, и др.);
- повышается когнитивная функция образовательного процесса, формируется положительное отношение студентов к другим лингвокультурам;
- модернизируется процесс обучения иностранным языкам в неязыковом вузе в результате использования в учебных программах заданий с коммуникативной направленностью, при выполнении которых студенты имеют возможность приобщиться к особенностям поведения представителей иноязычной культуры.

Библиографический список

1. **Карасик, В. И.** Модельная личность как лингвокультурный аспект [Текст] / В. И. Карасик // Филология и культура: материалы III Международной научной конференции 16–18 мая 2001. – Тамбов, 2001.
2. **Климович, Е. А.** Чувство языка: психологический анализ [Текст] / Е. А. Климович // Методика обучения иностранным языкам. – 2004. – № 3. – С. 30–36.

3. **Сафонова, В. В.** Изучение языком международного общения в контексте диалога культур и цивилизаций [Текст] / В. В. Сафонова. – Воронеж: Истоки, 1996. – 237 с.
4. **Синь, Гао.** Национально-культурная специфика речевого поведения в преподавании иностранного языка [Текст] / Гао Синь // Журналистика и культура русской речи. – 2004. – № 3–4. – С. 83–91.
5. **Тер-Минасова, С. Г.** Предисловие // Межкультурная коммуникация [Текст]: учебные программы. / С. Г. Тер-Минасова. – М., 1997.

УДК-378

Шобонова Любовь Юрьевна

Преподаватель кафедры иностранных языков Волжского государственного инженерно-педагогического университета, l.love80@mail.ru, Нижний Новгород

ФОРМИРОВАНИЕ МЕТАПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ У ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В ИНЖЕНЕРНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ВУЗЕ

Shobonova Lubov Yuryevna

The teacher of the chair of foreign languages, graduate student, Volzhsky State Engineering and Pedagogical University, l.love80@mail.ru, Nizhniy Novgorod

THE FORMING OF METAPROFESSIONAL COMPETENCE OF FOREIGN LANGUAGE TEACHER IN THE ENGINEERING AND PEDAGOGICAL HIGH SCHOOL

В современных условиях экономической глобализации, культурной и образовательной интеграции совершенствование языковой подготовки будущего специалиста становится актуальной проблемой профессионального образования. Соответственно возрастают требования образовательной системы к уровню квалификации преподавателя иностранного языка неязыкового вуза.

Современный преподаватель иностранного языка должен организовывать процесс языковой подготовки будущих специалистов в соответствии со спецификой профессионального обучения в неязыковом вузе, с учётом инновационных тенденций профессиональной педагогики, а также с учётом требований нормативно-программной документации.

Таким образом, формирование метапрофессиональной компетенции преподавателя иностранного языка в инженерно-педагогическом вузе становится актуальной проблемой нашего времени.

Метапрофессиональная компетенция преподавателя иностранного языка трактуется в нашем исследовании как интегральное качество субъекта профессионально-педагогической деятельности, характеризующее его

знания и умения, обеспечивающие способность к эффективной организации языковой подготовки студентов в условиях инженерно-педагогического вуза; а также умения самостоятельно выделять и усваивать значимую информацию в процессе работы с научно-педагогической литературой и программной документации.

Метапрофессиональная компетенция преподавателя иностранного языка предполагает наличие знаний и умений в области профессионально-педагогических тенденций и инноваций. Она существует автономно, над или вне его основной профессионально-предметной или профессионально-иноязычной компетенции, однако оказывает существенное влияние на продуктивную реализацию последней при организации процесса языковой подготовки в неязыковом вузе.

В центре внимания данной статьи – моделирование процесса формирования метапрофессиональной компетенции у преподавателя иностранного языка в инженерно-педагогическом вузе.

Особенности моделирования как метода исследования рассматриваются в работах С. И. Архангельского, В. П. Беспалько, К. Я. Вазиной, В. В. Давыдова, В. В. Краевского, Т. В. Машаровой, С. М. Марковой и др.; в теории профессионального и личностного становления специалиста – в работах В. Я. Макашова, М. М. Левиной, Ю. Н. Петрова.

Моделирование является особым видом педагогической деятельности, тесно взаимосвязанным с проектированием и планированием образовательного процесса. Оно рассматривается как метод опосредованного изучения объекта, в ходе которого исследуется не сам исследуемый объект, а некоторая промежуточная система. Моделирование предполагает целенаправленное создание новых педагогических или дидактических систем вначале с помощью опережающих представлений, т. е. в виде модели, а затем путем её реализации.

Модель всегда выступает как такой заместитель прототипа, который в каком-либо отношении удобен для исследования и даёт возможность переносить моделируемую информацию о закономерностях учебного процесса на исходный объект.

Чтобы построить новые модели педагогической деятельности, отмечает Л. Г. Щедровицкий, необходимо знать: вид и характер требуемого продукта, вид и характер исходного материала, преобразования, необходимые для преобразования орудия и средства, характер отдельных действий, которые нужно совершать, их порядок [4].

Специфические черты моделей проявляются в конкретных случаях исследования и отражаются в своеобразии структурных элементов, их отношениях, закономерностях, функциях.

В данной статье моделирование процесса формирования мета- профессиональной компетенции преподавателя иностранного языка осуществляется на теоретическом уровне, т. е. посредством опережающих представлений, а именно в виде модели, раскрывающей внутреннюю структуру и логику рассматриваемого комплексного процесса в единстве всех элементов.

В нашем исследовании мы опираемся на понятие модели В. А. Штоффа, согласно которому: «Под моделью понимается такая мысленно представляемая или материально реализованная система, которая, отображая или воспроизводя объект исследования, способна замещать его так, что её изучение даёт нам новую информацию об этом объекте» (В. А. Штофф) [2, с. 19].

Предлагаемая нами модель процесса формирования мета профессиональной компетенции у преподавателя иностранного языка в инженерно-педагогическом вузе является попыткой устранить противоречия между:

- объективной потребностью в преподавателях иностранного языка, способных организовать процесс языковой подготовки соответственно специфике профессионального образования в неязыковом вузе и существующей системой подготовки студентов в языковом вузе;

- интенсивностью и сложностью образовательного процесса в системе послевузовского образования преподавателя и недостаточной разработанностью процесса формирования метапрофессиональной компетенции преподавателя иностранного языка в неязыковом вузе;

- необходимостью использования всех возможностей системы повышения квалификации в формировании метапрофессиональной компетенции преподавателя иностранного языка и недостаточностью использования потенциала дополнительной подготовки.

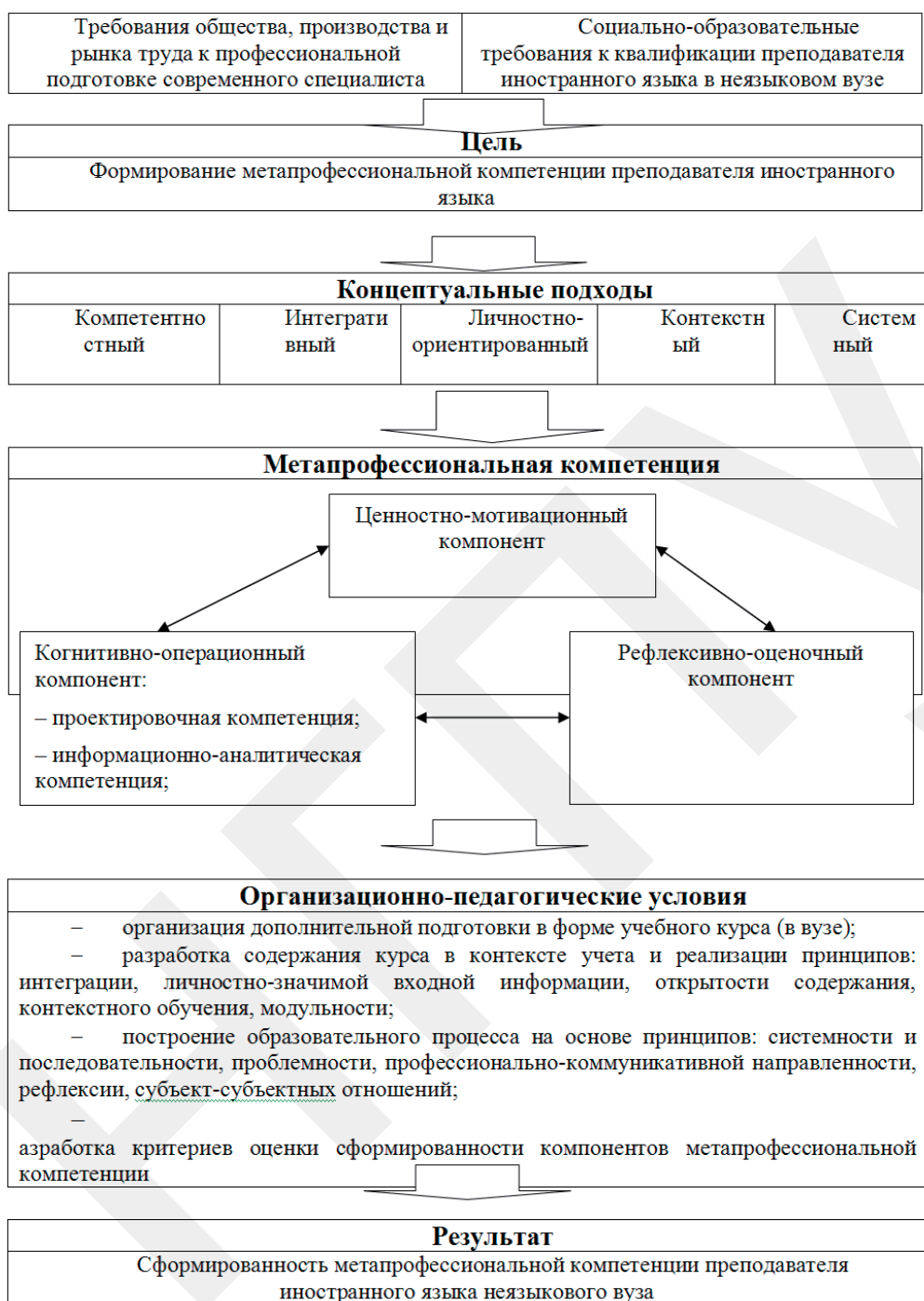
Данные противоречия явились основанием для разработки модели процесса формирования метапрофессиональной компетенции преподавателя иностранного языка в инженерно-педагогическом вузе.

Системная модель учитывает внешние факторы: требования общества, производства и рынка труда к уровню квалификации преподавателя иностранного языка в неязыковом вузе (рисунок).

Разработанная нами модель является открытой, развивающейся системой и может изменяться под влиянием внешних социально-экономических и психолого-педагогических факторов. Она является целостным, открытым, динамичным образованием и даёт возможность сделать целенаправленным процесс формирования метапрофессиональной компетенции преподавателя иностранного языка в системе послевузовского дополнительного профессионального образования, определить соответствие поставленной цели конечному результату.

Анализ научно-педагогической и методической литературы, а также эмпирический опыт работы позволяют нам определить основные структурные компоненты модели.

Модель процесса формирования метапрофессиональной компетенции преподавателя иностранного языка представлена *целевым компонентом, концептуальными подходами, компонентами компетенции* (ценностно-мотивационным, когнитивно-операционным и рефлексивно-оценочным), *организационно-педагогическими условиями*, а также *оценочно-результативным компонентом*.



Модель процесса формирования метапрофессиональной компетенции преподавателя иностранного языка неязыкового вуза

Целевой компонент является системообразующим фактором при моделировании исследуемого процесса. Данный компонент включает в себя прогнозируемые цели дополнительной подготовки преподавателя иностранного языка в условиях специального учебного курса, имеющие своим результатом формирование метапрофессиональной компетенции.

Выделение целевого компонента экспериментальной модели предполагает рассмотрение целей обучения – практической, образовательной, развивающей; выявление определенных путей и способов их достижения; а также конкретизацию каждой из указанных целей в рамках исследуемого процесса.

Практической целью повышения квалификации преподавателя иностранного языка в условиях дополнительной подготовки является формирование его метапрофессиональной компетенции. Она выступает как феномен, обладающий сложной структурной организацией, интегрирующий в себе не только когнитивно-операционную, но и мотивационную, ценностную и социально-поведенческую составляющие, позволяющий молодому специалисту эффективно применять теоретические знания педагогической науки в процессе своей профессионально-предметной деятельности.

Достижение образовательной цели связано с повышением уровня общей культуры и образованности преподавателя, а также культуры его мышления и педагогического общения. Чтение научно-педагогической и методической литературы о профессионально-образовательных тенденциях и инновациях обуславливает расширение профессионального кругозора преподавателя иностранного языка, формирование у него умений анализировать, критически оценивать и использовать актуальную информацию в целях совершенствования языковой подготовки студентов – будущих специалистов.

Реализация развивающей цели дополнительной подготовки проявляется в развитии личностного потенциала преподавателя, а именно, в развитии его информационно-аналитических, логико-композиционных и социально-психологических умений, а также стремления и способности к самообразованию и самосовершенствованию.

Детальное рассмотрение целей и задач дополнительной подготовки преподавателя иностранного языка в условиях специального курса является основанием для выявления путей и способов их достижения.

Концептуальные подходы составляют теоретическую основу для разработки организационно-педагогических условий формирования метапрофессиональной компетенции преподавателя. К ним относятся компетентностный, интегративный, личностно-ориентированный, контекстный и системный подходы.

Компетентностный подход является основным методологическим подходом нашего исследования [3]. При компетентностном подходе целью образовательного процесса становится содействие успешной адаптации молодого преподавателя иностранного языка к условиям профессиональной деятельности в современном неязыковом вузе, соответствующей требованиям постиндустриального общества.

Разработка педагогических условий формирования метапрофессиональной компетенции реализуется, в свою очередь, в контексте интегративного, личностно-ориентированного, контекстного и системного подходов.

Интегративный подход к формированию метапрофессиональной компетенции преподавателя ориентирует на интеграцию знаний из области профессиональной педагогики со знаниями иностранного языка и методики.

Решающую роль среди этих подходов имеет *личностно-ориентированный подход*. С позиций этого подхода развитие и обучение человека в соответствии с его личностными запросами должно обеспечить ему успешность в дальнейшей жизни (С. С. Сериков, Е. В. Бондаревская, И. С. Якиманская, К. Я. Вазина, М. В. Викулина и др.). В нашем исследовании данный подход реализуется посредством отбора и систематизации профессионально-значимой входной информации, имеющей личностную значимость для преподавателя иностранного языка, т.е. ориентированной на удовлетворение его личностных мотивов и становление его личностных смыслов.

Сущность *контекстного подхода* применительно к объекту нашего исследования заключается в воссоздании предметного и социального контекста профессиональной деятельности [1], что обуславливает трансформацию образовательной деятельности преподавателя в его непосредственную профессионально-предметную деятельность.

Системный подход является основным теоретическим подходом к организации процесса формирования метапрофессиональной компетенции, отражающим системно-интегративное видение предмета и логики исследования, пути и способы достижения поставленной цели.

Компоненты метапрофессиональной компетенции отражают сформированность и наличие у преподавателя мотивации к учебно-методической и научно-педагогической деятельности, профессионально и личностно осмысленных знаний, практических умений и навыков. Включенность компонентов один в другой отражает их соподчиненность, которая указывает на то, что качественное формирование компонентов невозможно без освоения их в целостной совокупности.

Ценностно-мотивационный компонент связан с выявлением и развитием положительной мотивации и интереса преподавателя к повышению квалификации в условиях дополнительного образования. Осознание и принятие преподавателем внешних целей процесса дополнительной подготовки во многом определяет успех последней и достижение её конечных результатов.

Когнитивно-операционный компонент включает в себя знания и умения, обеспечивающие продуктивность профессионально-предметной деятельности преподавателя иностранного языка в инженерно-педагогическом вузе. В структуре когнитивно-операционного компонента нами определены ключевые компетенции: проектировочная, информационно-аналитическая и самообразовательная.

Проектировочная компетенция связана с наличием знаний о специфике профессионально-иноязычной подготовки в условиях инженерно-педагогического вуза, а также с наличием умений планировать и проектировать учебный процесс в соответствии с требованиями и инновациями профессионального обучения.

Информационно-аналитическая компетенция предполагает наличие умений работать с различными источниками профессионально-значимой информации.

Самообразовательная компетенция связана с наличием потребностей к самообразованию и саморазвитию, а также способностей пополнять свои профессионально-предметные и научные знания в процессе самостоятельной учебно-методической и научно-педагогической работы.

Рефлексивно-оценочный компонент связан с адекватной самооценкой своих потребностей, умений и возможностей.

Выявленные компоненты метапрофессиональной компетенции преподавателя определяют специфику разработки организационно-педагогических условий эффективного функционирования модели.

В научно-педагогической литературе под организационно-педагогическими условиями понимают определенную совокупность мер педагогического процесса, направленных на достижение поставленной цели (В. И. Андреев, В. А. Беликов, Г. И. Вергелес, М. Е. Дуранов, Т. Е. Климова, Н. М. Яковлева и др.).

В нашем исследовании **организационно-педагогические условия** определяются нами как комплекс взаимосвязанных и взаимообусловленных элементов, обеспечивающих формирование компонентов мета- профессиональной компетенции и освоение преподавателем ключевых компетенций: проектировочной, информационно-аналитической, самообразовательной.

Организационно-педагогические условия, необходимые для реализации модели, предусматривают учёт и последовательную реализацию основных концептуальных подходов и включают в себя:

- организацию дополнительной подготовки в форме специального учебного курса в вузе;
- разработку содержания курса с учётом принципов: интеграции, личностно-значимой входной информации, открытости содержания, контекстного обучения и модульности;
- построение образовательного процесса на основе принципов: системности и последовательности, проблемности, профессионально-коммуникативной направленности, рефлексии и субъект-субъектных отношений;
- разработку критериев оценки сформированности компонентов мета- профессиональной компетенции.

Оценочно-результативный компонент связан с оценкой результатов образовательного процесса и, в конечном итоге, с достижением поставленной цели и результата исследования, каковыми являются сформированность мета- профессиональной компетенции преподавателя иностранного языка в инженерно-педагогическом вузе.

Разработанная нами модель процесса формирования мета- профессиональной компетенции преподавателя иностранного языка в инженерно-педагогическом вузе отвечает следующим требованиям.

- Раскрывает теоретическую сущность, внутреннюю структуру и логику рассматриваемого комплексного процесса, единство, взаимосвязь и взаимозависимость всех его элементов; обеспечивает процесс подготовки преподавателя иностранного языка к эффективной учебно-методической и профессионально-предметной деятельности в условиях дополнительной подготовки;
- Является открытой развивающейся системой и имеет возможность гибкого изменения её структуры и параметров по мере накопления новой информации о ней, изменения социального заказа общества на уровень квалификации преподавателя иностранного языка;
- Обеспечивает адекватное отражение процесса формирования метапрофессиональной компетенции преподавателя, которое соответствует его практической реализации на учебно-методическом уровне;
- Обладает гибкостью и динамичностью, т. е. позволяет учитывать изменения, происходящие в сфере деятельности преподавателя иностранного языка неязыкового вуза и своевременно отражать их на уровне опережающих представлений процесса формирования метапрофессиональной компетенции преподавателя;
- Обладает расширяемостью, т. е. возможностью дополнения новой информацией об объекте и образовательном процессе, доработки или изменения существующих элементов без нарушения функционирования неизменной части модели.

Библиографический список

1. **Вербицкий, А. А.** Активное обучение в высшей школе: контекстный подход [Текст] / А. А. Вербицкий – М.: Высшая школа, 1991. – 205 с.
2. **Маркова, С. М.** Моделирование педагогических систем [Текст] / С. М. Маркова. – Н. Новгород: ВГИПА, 2003. – 143 с.
3. **Петров, А. Ю.** Компетентностный подход в непрерывной профессиональной подготовке инженерно-педагогических кадров [Текст]: монография / А. Ю. Петров. – Н. Новгород: Изд-во ВГИПУ, 2005. – 407 с.
4. **Щедровицкий, П. Г.** Очерки по философии образования [Текст] / П. Г. Щедровицкий. – М.:, 1998. – 358 с.

УДК 376.1-058.264

Халилова Людмила Борисовна

Кандидат педагогических наук, доцент, профессор кафедры логопедии Государственного образовательного учреждения высшего профессионального образования «Московский государственный педагогический университет», malvamx@yandex.ru, Москва

Володина Анна Сергеевна

Аспирант кафедры логопедии дефектологического факультета Государственного образовательного учреждения высшего профессионального образования «Московский государственный педагогический университет», asvolodina@mail.ru, Москва

СТРАТЕГИИ СМЫСЛОВОГО ВОСПРИЯТИЯ ТЕКСТА МЛАДШИМИ ШКОЛЬНИКАМИ В УСЛОВИЯХ НОРМЫ И РЕЧЕВОЙ ПАТОЛОГИИ

Chalilova Ludmila Borisovna

PhD, professor, Moscow State Pedagogical University, malvamx@yandex.ru, Moscow

Volodina Anna Sergeevna

Post-graduate student, Moscow State Pedagogical University, asvolodina@mail.ru, Moscow

TEXT COMPREHENSION STRATEGIES OF JUNIOR SCHOOL PUPILS WITH NORMAL AND RETARDED SPEECH DEVELOPMENT

Обращаясь к тексту, современная психолингвистика рассматривает его как сложный знак, содержащий в себе особую структуризацию общественно-го опыта. Будучи функционально завершенным речевым целым [4], текст представляет собой основную единицу коммуникации, способ хранения и передачи информации, форму существования культуры, отражение психической деятельности индивида [1].

В отличие от лексической номинации, где мы имеем дело с кодифицированным набором характеристик предмета, отражение одной и той же предметной ситуации в тексте – всегда творческий процесс, результатом которого является порождение разных, чаще всего уникальных речевых произведений.

Основной целью предпринятого нами исследования явилось выявление методом экспериментальной проверки специфических трудностей младших школьников с недоразвитием речи в процессе восприятия ими вербального материала и последующей смысловой обработки текста. Подходя к обсуждению данной проблемы, мы не могли не осознавать того факта, что основным инструментом процесса декодирования текста является языковое сознание реципиента, воспринимающего и интерпретирующего речевую информацию.

Экспериментальное изучение закономерностей понимания текстового сообщения младшими школьниками с недоразвитием речи основывалось

на современных представлениях психолингвистической науки, рассматривающей данный процесс как положительный результат сложной перцептивно-мыслительно-мнестической деятельности, как продукт взаимодействия процессов восприятия, мышления и памяти [2; 3].

В качестве **гипотезы** исследования было выдвинуто предположение о том, что в основе стойких нарушений смыслового восприятия текста у детей с недоразвитием речи лежит несформированность комплекса когнитивно-семантических операций, участвующих в построении его смысловой структуры и обеспечивающих декодирование глубинного смысла. Исследование природы данного явления, выявление психолингвистических механизмов его формирования позволит оптимизировать процесс языкового и когнитивного развития детей данного контингента на основе выработки у них продуктивных способов декодирования текста.

Исходя из общей целевой установки, перед исследованием ставились следующие конкретные задачи:

- разработать экспериментальную методику, необходимую для исследования процесса понимания текстового сообщения и апробировать её на детях младшего школьного возраста с недоразвитием речи;
- выявить типологию присущих им затруднений, выступающих на уровне декодирования текстового сообщения;
- обнаружить характер взаимодействия речевых и когнитивных операций в процессе понимания текста и расшифровки его глубинного смысла детьми с недоразвитием речи;
- выделить и описать ведущие механизмы, приводящие к несформированности процесса понимания текстового сообщения; определить их место в структуре речезыкового дефекта детей с недоразвитием речи.

Констатирующий эксперимент, положенный в основу предпринятого нами психолого-педагогического исследования, проводился на базе ГОУ СОШ № 888, № 61 и № 1400 Западного округа г. Москвы. Экспериментальным изучением было охвачено 75 учащихся 2–3-х классов, возраст которых варьировал от 7 до 9 лет (ЭГ). В их медико-педагогической документации имелось заключение о наличии общего недоразвития речи 3 уровня (согласно классификации Р. Е. Левиной). У большинства детей экспериментальной группы общее недоразвитие речи было выявлено на фоне стёртой дизартрии (78,6%), 2,7% младших школьников имели моторную алалию, 18,6% учащихся были отнесены нами к группе испытуемых, имеющих нарушения речи органического характера неясной этиологии.

С целью получения более достоверных экспериментальных данных психолого-педагогическое исследование детей с недоразвитием речи проводилось в сравнительном плане с нормой. Для сопоставительного анализа привлекалась группа младших школьников той же возрастной категории (СГ) в количестве 40 человек, обучающихся по программе общеобразовательной школы (ГОУ СОШ № 888 и № 1400 г. Москвы). Речевое и когнитивное развитие испытуемых контрольной группы по всем параметрам соответство-

вало возрастным нормативам и не имело сопутствующей патологической симптоматики.

Сущность работы, направленной на моделирование экспериментальной методики, заключалась в подборе серии языковых заданий, соответствующих задачам настоящего исследования. Обоснование выбора отдельных из них обеспечивалось направленностью их совокупности на получение данных о состоянии декодирующей способности младших школьников, прямо и непосредственно участвующей в процессах восприятия текстового сообщения и его смысловой обработки.

В основу психолого-педагогического исследования была положена методика констатирующего эксперимента, включающая в свой состав четыре последовательно сменяющие друг друга серии:

1. *Изучение языковой способности младших школьников с использованием метода восстановления пропущенных и незавершенных в тексте слов.* Экспериментальные задания данной серии имели направленность на выявление возможностей языкового и контекстуального прогнозирования, реализуемого на материале восстановления деформированного текста. В качестве критериев оценки их выполнения выступало количество незаполненных в тексте пропусков, а также количество ошибок, допущенных детьми.

2. *Изучение процесса декодирования языковой информации* на материале деграмматизированного текста. В условиях данного экспериментальной ситуации мы опирались на известный феномен избыточности языка, проявляющийся в явлении грамматической гиперхарактеризации. Это обстоятельство позволило нам выявить некоторые закономерности усвоения детьми языковых интерпретаций, используя с этой целью текст, лишенный грамматических маркеров.

3. *Изучение процесса смысловой компрессии с использованием метода индексирования слов.* Анализ природы НКС методом индексирования, путей его формирования у детей с недоразвитием речи позволил нам приблизиться к пониманию сложной проблемы семантического развертывания содержательной структуры текста, определению типологии используемых ими стратегий информационного поиска, связанного с выделением основного лейтмотива (смыслового ядра) декодируемого сообщения.

4. *Изучение репродуктивной способности детей* в ходе воспроизведения ими текстового сообщения, основные закономерности которой обнаруживаются в процессе пересказа, выступающего в качестве модели развернутого речевого высказывания. В данном случае мы исходили из признания того факта, что в процессе декодирования текста младшие школьники должны обнаружить умение объединять несколько высказываний в одно смысловое целое. При этом пошаговость восприятия предложенного им для анализа лингвистического материала базируется не столько на последовательной обработке информации, сколько на интеграции текстового смысла.

Обобщение результатов проведенного исследования, основанного на принципах психолингвистического анализа речевой продукции младших

школьников экспериментальной и сравнительной групп, позволило нам выделить присущие им стратегии смыслового восприятия текста, в основу выделения которых был положен уровень сформированности декодирующей способности учащихся.

1. Продуктивная стратегия смыслового восприятия текста была выявлена нами у младших школьников сравнительной группы (100% испытуемых). Результаты экспериментальной проверки показали, что все они достаточно успешно справились с решением комплекса поставленных перед ними задач, имеющих направленность на семантическую обработку текстового продукта. Единичные ошибки, допущенные ими в ходе выполнения отдельных заданий экспериментальной методики, носили весьма поверхностный характер и корректировались детьми, как правило, самостоятельно. Процесс декодирования смыслового содержания сказочных сюжетов сопровождался активным использованием большинства из них стратегий «оценки», «перевода», «вывода»; стремлением к развитию заложенного в анализируемом тексте авторского концепта, попыткой раскрытия его динамической природы. Младших школьников, отнесенных нами к данному стратегическому типу, отличало свободное оперирование интерпретационными и трансформационными умениями, реализуемыми в процессе декодирования текста, смысловая ориентировка в его сложноорганизованном семантическом пространстве, достаточно высокий уровень сформированности процессов вероятностного прогнозирования, смыслового индексирования, непосредственно связанных с семантическим развертыванием содержательной структуры текстового сообщения, реконструкцией отдельных фрагментов ядерного сценария текста.

Мы с полным основанием можем говорить о функциональной зрелости у учащихся с продуктивной стратегией смыслового восприятия комплекса когнитивных операций, участвующих в процессах семантической обработки информационного поля текста и обеспечивающих интеграцию ключевых компонентов его содержательной структуры.

2. Малопродуктивная стратегия смыслового восприятия текста была зафиксирована у 37,8% учащихся, вошедших в состав ЭГ. Процесс декодирования текстового сообщения осуществлялся ими на основе смешанного стратегического типа, где наряду с продуктивным подходом к его анализу (стратегии «оценки» и «перевода») использовалась (причем, куда более часто) поверхностно-реализующая стратегия восприятия, базирующаяся на переносе ядерной информации в плоскость её тематической детализации либо расширения, замещения семантически важных фрагментов содержания малоинформативными подробностями, сужением концептуально значимых ориентиров повествования. В процессе создания текстовой репродукции младшие школьники, отнесенные нами к данной группе, регулярно прибегали к стратегии механического воспроизведения, основанной на запоминании и практически дословном сканировании отдельных смысловых «кусков» текста в условиях невозможности полного восстановления

его содержательной структуры [5]. Даже в тех единичных случаях, когда механическое воспроизведение сказочного сюжета все же приближало учащихся к созданию относительно завершенной репродукции, недостаточная продуктивность рассматриваемой нами стратегии обнаруживалась в неспособности большинства из них аргументировано и полно отвечать на вопросы экспериментатора по содержанию текста, комментировать свою точку зрения на происходящие события, адекватно оценивать поступки сказочных героев, обнаруживать смысловую доминанту повествования.

Недостаточная информативность и интегративность создаваемых детьми данного контингента текстовой репродукции, смысловая неполнота и слабая информационная насыщенность отдельных ее фрагментов, трудности нахождения сказочных аналогий, отсутствие в ряде случаев логической завершенности моделируемого сюжета дают основание предполагать, что подобный вариант когнитивной обработки текста, рассматриваемый нами в качестве малопродуктивного, является показателем недостаточной степени сформированности у них когнитивно-семантических операций, определяющих динамику раскрытия глубины текстового содержания.

3. Непродуктивная стратегия была выявлена нами у 62,2% младших школьников с недоразвитием речи.

Выделение данного стратегического типа мы связываем с появлением в репродукции детей с недоразвитием речи так называемых побочных смысловых ассоциаций, обусловленных трудностями удержания в памяти смысловой программы текста и достаточно поверхностным «прочтением» основного текстового сценария. У большинства из них на этой основе происходило принятие неадекватных смысловых решений, базирующихся, как правило, на внешнем или ситуационном сходстве анализируемых событий. Передавая отдельные фрагменты поверхностной структуры текста, они так и не сумели вычленить его глубинный ядерный смысл с тем, чтобы, опираясь на него, интегрировать разрозненные «куски» содержания в единое целое. Многочисленные искажения текстового сценария, фрагментарность его смыслового восприятия, тенденция к восстановлению связности текста в условиях игнорирования показателя цельности, невозможность сведения развернутого сюжета к ядерной формуле приводили к трудностям семантической обработки текста, нарушению общей динамики раскрытия глубинного смысла.

Анализируемый нами вариант когнитивной обработки текста, основу которого составляет непродуктивная стратегия смыслового восприятия, свидетельствует о выраженной незрелости у младших школьников данной категории глубинно-семантических операций, обеспечивающих им поиск адекватных путей декодирования смысла.

Завершая рассмотрение результатов экспериментальной фазы исследования, считаем необходимым сформулировать ряд выводов, закономерно вытекающих из анализа полученных нами материалов:

1. У младших школьников с недоразвитием речи, участвующих в экспериментальной проверке, зафиксировано наличие стойких языковых на-

рушений, приводящих к трудностям декодирования речевой информации, отсутствию опоры на смысловую составляющую текста, невозможности интеграции сложных предложно-падежных конструкций в единый текстовый концепт. Значительное большинство из них отличает несформированность языковой компетенции, незнание правил выделения ключевых слов текста, несовершенство репродуктивной деятельности, обусловленные недостаточностью понимания ядерного смысла текстового сценария, дефицитарностью процессов удержания в памяти семантически значимой информации.

2. Психолингвистический анализ природы имеющихся у детей данного контингента стойких нарушений текстового характера подводит нас к пониманию того, что в основе сложноорганизованного процесса декодирования текста у значительной части из них лежит незрелость комплекса глубинно-когнитивных операций, обеспечивающих интегративную целостность и неделимость текстового продукта. Недостаточный уровень актуализации вербальных значений в пространстве информационного поля текста, незрелость психологических операций языковой аналогии и сравнения, трудности поиска и вычленения смысловой доминанты текста, определяющей в совокупности общую динамику раскрытия глубинного смысла, приводят к дисгармоничному формированию у младших школьников с недоразвитием речи всего декодирующего механизма их речевой деятельности.

3. Результаты экспериментальной проверки убеждают нас в необходимости обоснования системы коррекционно-педагогических мероприятий, направленных на развитие у учащихся изучаемого нами контингента комплекса когнитивно-семантических операций, обеспечивающих им полноценное осуществление рецептивно-реконструктивной и рецептивно-репродуктивной деятельности, оптимизацию ведущих психолингвистических механизмов, лежащих в основе декодирования речи, формирование продуктивной стратегии смыслового восприятия, участвующей в расшифровке текстового содержания.

Библиографический список

1. **Белянин, В. П.** Психолингвистические аспекты художественного текста. [Текст] / В. П. Белянин. – М.: Изд-во Московского ун-та, 1988.
2. **Залевская, А. А.** Психолингвистические исследования. Слово. Текст: избр. тр. [Текст] / А. А. Залевская. – М: Гнозис, 2005.
3. **Зимняя, И. А.** Смысловое восприятие речевого сообщения [Текст]/И. А. Зимняя // Смысловое восприятие речевого сообщения. / Под ред. Т. М. Дридзе и А. А. Леонтьева. – М.: Наука, 1976.
4. **Леонтьев, А. А.** Психолингвистические единицы и порождение речевого высказывания. [Текст] / А. А. Леонтьев. – М.: КомКнига, 2007.
5. **Халилова, Л. Б.** Семантические нарушения и пути их преодоления у детей с расстройствами речи [Текст] / Л. Б. Халилова // Психолингвистика и современная логопедия. Под ред. Л. Б. Халиловой. – М., «Экономика», 1997.

РАЗДЕЛ IV

ФОРМИРОВАНИЕ КУЛЬТУРЫ ЛИЧНОСТИ

УДК 378.14

Семина Ольга Алексеевна

Старший преподаватель Сибирского государственного индустриального университета, konovserg@gmail.com, Новокузнецк.

Клименко Наталья Сергеевна

Старший преподаватель Сибирского государственного индустриального университета, Новокузнецк

ПРОБЛЕМЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМООПРЕДЕЛЕНИЯ МОЛОДЕЖИ

Syomina Olga Alekseevna

Senior Lecturer in Siberian State Industrial University, konovserg@gmail.com, Novokuznetsk

Klimenko Natalia Sergeevna

Senior Lecturer in Siberian State Industrial University, Novokuznetsk

PROBLEMS OF VOCATIONAL SELF-DETERMINATION OF YOUNG PEOPLE

Одной из причин безработицы среди молодых людей является слабая подготовка обучающихся к труду за время обучения в школе, а также получение выпускниками профессий, зачастую не соответствующих требованиям рынка и регионов. Молодежь сталкивается с тем, что рынок труда в России весьма далек от норм социально ориентированного рынка труда и партнерских отношений между работодателем и работником, соискателем работы и государством.

Рынок труда зависит от государственной политики занятости, уровня развития страны, того или иного региона, демографической ситуации. Кроме того, особенностью рынка труда является то, что регуляторами здесь помимо обычных макро- и микроэкономических факторов являются факторы социальные и социально-психологические, факторы культуры. Рынок труда отличается тем, что на нем в качестве товара выступают физические, интеллектуальные и эмоциональные способности людей.

Адаптация к условиям рыночной экономики требует от молодежи прогнозирования своего развития, а также прогнозирования изменения общества в постоянно меняющейся реальности. В современных условиях именно прогностичность профессионального самоопределения становится важнейшим условием ее эффективности [6].

Устремленность в будущее становится основной направленностью личности и проблема выбора профессии, дальнейшего жизненного пути находится в центре внимания, интересов, планов юношества.

Актуальность проблемы формирования профессионального самоопределения усугубляется следующими объективными причинами: отсутствие должной кадровой политики в регионах; отсутствие профессиональных перспектив у значительной части выпускников общеобразовательных школ.

Образование всегда ориентировано на заказ государства, оно является одним из видов услуг для населения. Прежде всего в этом заинтересованы родители, которые возлагают большие надежды на профессиональное оказание услуг, ориентированных на качественный образовательный результат.

Поэтому управленцев интересует проблема, связанная с формированием профессионального самоопределения молодежи. Решение вопросов профессионального самоопределения связано с разрешением следующих противоречий: между уровнем сформированных перспектив и необходимостью реального профессионального выбора; между существующим уровнем социальной адаптации старшеклассников и требованиями рынка труда и образовательных услуг; между необходимостью подготовки обучающихся в условиях средней школы к осуществлению профессионального самоопределения и отсутствием эффективных региональных образовательных технологий личностно-ориентированного самоопределения [1; 5].

До сих пор нет целостного системного исследования теории и практики профессионального самоопределения школьников как фактора развития личности, не разработаны организационно-педагогические условия профессионального самоопределения как фактора развития личности обучающегося с учетом региональных особенностей России.

В ходе опытно-экспериментальной работы были выявлены факторы, затрудняющие профессиональное самоопределение подрастающего поколения. К ним относятся: нечеткость личностных ориентиров; неподготовленность к ситуации выбора; неспособность к рациональному сочетанию общеобразовательной подготовки с процессами самообразования и самопознания в целях профессионального роста, планирования карьеры и развития личности [7].

В процессе исследования были рассмотрены следующие вопросы: теоретико-методологические основы профессионального развития личности школьника; теоретико-педагогические основы взаимодействия развития, обучения и профессионального самоопределения школьника; организационно-педагогические условия профессионального самоопределения обучающихся в процессе дополнительного образования.

Теоретико-методологические основы профессионального развития личности школьника включают: сущность профессионального самоопределения личности, социально-профессиональное самоопределение современного выпускника, влияние рынка на профессиональное самоопределение личности.

Теоретико-педагогические основы взаимодействия развития, обучения и профессионального самоопределения школьника представляют: развитие содержания понятия «ЛИЧНОСТЬ» в психологии и теории развития личнос-

ти; соотношение обучения и развития личности школьника; источники и базовые механизмы развития, саморазвития и самоопределения личности [3].

Организационно-педагогические условия профессионального самоопределения обучающихся в процессе дополнительного образования включают: профильное обучение как основа профессионального самоопределения старшеклассников; центр допрофессионального образования как основа формирования личностного профессионального самоопределения; профессионально-ориентированные проекты как средство профессионального самоопределения старшеклассников; особенности функционирования и управления современной образовательной системой, обеспечивающей личностное развитие и профессиональное самоопределение.

К организационно-педагогическим условиям профессионального самоопределения относятся:

- непрерывное изучение психологических, социально-экономических, морально-нравственных факторов, влияющих на формирование и развитие личности подростка, с целью эффективной организации образовательно-воспитательного процесса;
- изучение формирования жизненных установок, профессиональных интересов у современных школьников;
- организация центров допрофессионального образования для реализации проектов, позволяющих осуществить углубленную подготовку школьников к выбору профессии, оказывать молодежи помощь в трудоустройстве;
- осуществление взаимодействия учебных заведений и работодателей в допрофессиональной подготовке (организация рабочих мест для профессионального обучения школьников с последующим приемом на работу) [7].

Социально-педагогические условия профессионального самоопределения связаны с:

- целенаправленным совместным воздействием семьи, образовательных учреждений, учреждений дополнительного образования, здравоохранения и культуры, центров допрофессиональной подготовки на воспитание трудолюбия и профессионального самоопределения школьников;
- организацией непрерывного процесса профессионального самоопределения, включающего в себя: профориентацию, профконсультации, профессиональный выбор, профессиональное самосовершенствование;
- осуществлением дифференциации и вариативности обучения в старших классах, позволяющих обеспечить раннюю специализацию обучения по типам профессий;
- анализом востребованности профессий на предприятиях региона проживания школьников в процессе допрофессионального обучения, ознакомления учащихся с основами рыночной экономики;
- созданием условий для разностороннего развития творческих способностей учащихся на основе личностно-ориентированного обучения.

На основании анализа теоретических и практических исследований нами выявлены следующие предпосылки формирования профессионального самоопределения:

– возникновение новой социально-психологической ситуации, которая способствует появлению новых форм хозяйствования и рынка труда, росту потребности и интересов личности;

– внедрение в жизнь новых структур образования, форм и методов обучения, пересмотр содержания образовательных программ, позволяющих создать базу для получения дальнейшего образования с учетом профессиональных потребностей и интересов учащихся [7].

Проблема выбора профессии всегда была актуальна для молодежи в начале сложного и непростого пути личностного и профессионального самоопределения. Достойная работа дает человеку большие возможности: она позволяет ему раскрыться, самореализовать себя, проявить свою индивидуальность, создает финансовую основу благополучия личности, поддерживает психическое здоровье и, что очень важно, – дает ощущение нужности обществу, удовлетворенности жизнью. Ученые убедились в том, что люди, достигшие профессиональных вершин, сделавшие карьеру, живут намного дольше тех, кто неудачлив в работе.

Получается, что правильный выбор профессии – один из значимых факторов успешности в жизни человека [8].

Профессиональное самоопределение – процесс формирования личностью своего отношения к профессионально-трудовой сфере и способ его реализации, достигаемой благодаря согласованию внутриличностных и социально-профессиональных потребностей и является важной составляющей частью жизненного самоопределения [5].

Профессиональное самоопределение – управляемый процесс. Главная цель профессионального самоопределения – постепенное формирование у молодежи внутренней готовности осознанно и самостоятельно планировать, корректировать и реализовывать перспективы своего развития (личностного, жизненного, профессионального) [6].

Необходимо изучение оценочных суждений обучающихся о качествах своей личности, их профессиональных намерений и мотивации выбора профессии, удовлетворенности уже избранной и осваиваемой профессией и учебой в профессиональном заведении.

Трудности, возникающие при выборе профессии 9 и 11-ти классниками связаны с малой информированностью о профессиях – 48%; несформированностью механизмов выбора профессии – 30%; отсутствием знаний о собственных возможностях – 22%.

Результаты анкетирования, в которых приняло участие более 2000 выпускников 9 и 11 классов школ Сибирского региона показали, что достаточно полно представляют себе профессиональный выбор – 20%, средне – 27%, слабо – 37%, вообще не представляют – 8% [2; 7].

В последнее время изменились отношения между системой профессионального самообразования и сферой занятости. В связи с этим необходимо искать новые формы взаимодействия сферы образования и экономики, то есть внедрение профильного обучения в старшей школе необходимо рас-

смагивать в общей системе прогнозирования, развития производственных ресурсов региона – важнейшего принципа социально-экономической политики государства. Назрела необходимость в активном повороте государственных предприятий и бизнеса в сторону среднего и профессионального, а также дополнительного образования.

Профессиональная ориентация – это целенаправленная деятельность общеобразовательной школы по подготовке учащихся к обоснованному выбору профессии в соответствии с личными склонностями, интересами, способностями и одновременно с общественными потребностями в кадрах различных сфер производственной деятельности.

Профильная школа через структуру профилей призвана оказать прямую помощь учащимся в обоснованном решении ими проблемы профессиональной направленности. Опыт профильного обучения позволяет достаточно обоснованно утверждать: причины, тормозящие процесс формирования профессиональной направленности учащихся – это отрицательное отношение к труду, слабое знание учебного материала, отсутствие сведений о профессиях, а также несформированность профессиональных интересов, склонностей, наконец, отсутствие возможностей проверить себя практически.

Предпрофильная подготовка и профильное обучение через предметы, представленные углубленными курсами, предполагают получение большего объема знаний, улучшение качества усвоения учебного материала и дальнейшее обучение в учебных заведениях с учетом их профиля.

В ходе нашего исследования выбору будущей профессии способствовало также изучение элективных курсов, которые мы реализовывали с обучающимися учреждений общего и начального профессионального образования в течение нескольких лет, учитывая возрастные особенности, интерес, желание и способности молодежи. Содержание программ элективных курсов способствовало информированию обучающихся о профессиях, рынке услуг и труда, выбору личностной профессиональной перспективы, умению оценивать свои возможности, рефлексировать, презентовать себя, свою профессию и быть конкурентоспособным на рынке труда.

Библиографический список

1. **Влазнев, А. И.** Профильное обучение: варианты решения [Текст] / А. И. Влазнев, В. А. Филимонов // Профильная школа. – 2004. – № 2. – С. 39–42.
2. **Иванова, В. С.** Профессионально-образовательные стратегии выпускников школ Томской области: (результаты социол. мониторинга за 2006 год) [Текст] / В. С. Иванова. – Томск: Изд-во Томского областного центра проф. ориентации молодежи и псих. поддержки населения, 2006. – 98 с.
3. **Зеер, Э. Ф.** Модернизация профессионального образования: компетентностный подход [Текст] / Э. Ф. Зеер, А. М. Павлова, Э. Э. Сыманюк. – М.: Изд-во Московского психолого-социального института, 2005. – 216 с.
4. **Модернизация** российского образования: ресурсный потенциал и подготовка кадров [Текст] / под ред. Т. Д. Клячко. – М.: ГУ-ВШЭ, 2002. – 181 с.

5. **Новиков, А. М.** Профессиональное образование в России [Текст] / А. М. Новиков. – М.: ИЦП НПО РАО, 1997. – 254 с.
6. **Пряжников, Н. С.** Профессиональное самоопределение: теория и практика: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений [Текст] / Н. С. Пряжников. – М.: Изд. центр «Академия», 2008. – 300 с.
7. **Пальянов, М. П.** Профессиональные намерения выпускников общеобразовательных школ и учреждений профессионального образования [Текст] / М. П. Пальянов, О. А. Семина, Т. Е. Панкратова, Л. А. Новикова. – Томск: STT, 2009. – 124 с.
8. **Чистякова, С. Н.** Педагогическое сопровождение самоопределения школьников [Текст] / С. Н. Чистякова. – М.: Академия, 2005. – 128 с.

УДК 378.2.5

Волкова Ирина Викторовна

Соискатель кафедры социальной педагогики и психологии Владимирского государственного педагогического университета, социолог отдела по воспитательной работе со студентами Ковровской государственной технологической академии им. В. А. Дегтярева, volarien@mail.ru, Ковров

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ПРЕДУПРЕЖДЕНИЯ ПОДРОСТКОВОЙ БЕЗНАДЗОРНОСТИ В ПРОФИЛЬНОМ ЛАГЕРЕ

Volkova Irina Viktorovna

Post-graduate student of the department of social pedagogics and psychology of the Vladimir State University of Humanities, sociologist of the department of pedagogical work with students the state Technological Academy him (it). V. A. Degtjareva of Kovrov, volarien@mail.ru, Kovrov

PEDAGOGICAL CONDITIONS OF TEENAGER NEGLECT PREVENTION IN AN OCCUPATIONAL CAMP

В современном обществе особую тревогу вызывает растущее число безнадзорных детей и подростков (по статистическим данным, их количество в РФ составляет от 2 до 5 млн.).

Подростковая безнадзорность – это особая социальная ситуация развития, которая характеризуется отсутствием контроля и надзора со стороны взрослых (в первую очередь родителей), нарушениями межличностных отношений в семье и школе, преобладанием бессодержательного времяпрепровождения, включенностью в асоциальные референтные группы.

В Законе «Об основах системы профилактики безнадзорности и правонарушений несовершеннолетних»[4] *безнадзорный подросток* – несовершеннолетний, контроль за поведением которого отсутствует вследствие неисполнения или ненадлежащего исполнения обязанностей по его воспи-

танию, обучению и (или) содержанию со стороны родителей, или законных представителей, или должностных лиц.

Причины возрастающей детской безнадзорности коренятся в условиях жизни многих семей. Причины порождены современным состоянием экономики, образования, культуры.

Большой социально-педагогический опыт по профилактике безнадзорности среди подростков накоплен школой, службами по месту жительства и семьи, а также оздоровительно-образовательными учреждениями.

Воспитательная ценность оздоровительных учреждений безнадзорных подростков в каникулярный период заключается в создании условий для динамичного и интенсивного взаимодействия, общения со сверстниками, предоставляя разнообразные варианты реализации их активности.

Одним из важных условий профилактики безнадзорности является формирование ценностных ориентаций подростков. Интенсивность взаимодействия со сверстниками и взрослыми, а также специально заданная деятельность позволят подростку конкретизировать свои ценностные ориентации, представления, стереотипы, взгляды на самого себя, сверстников, взрослых.

Ценностные ориентации – детерминированные устремления, желания, потребности человека, выступающие для него в качестве важнейших личных ценностей и целей жизнедеятельности [2].

Ценностные ориентации формируются и стихийно, и личностно в воспитательно-образовательном процессе, являясь относительно постоянными и социально обусловленными. Поэтому они проявляются в принятии существующих образцов поведения или отказе от них, имеют ситуативный характер, являясь результатом избирательного отношения воспитанника к действительности и самому себе [5].

Как известно, нравственно-правовые отношения не возникают и не существуют «в вакууме», они органически связаны с деятельностью человека, обуславливаются ею. Их воздействие как сознательно осуществляемый процесс формирования у подростков положительных нравственно-правовых отношений невозможно без системы, на основе которой в образовательно-оздоровительном учреждении организовывается разнообразная учебная и внеучебная деятельность: общественная, патриотическая, трудовая, по охране природы и культурных ценностей, общения с известными людьми и т. д. В процессе активного участия в разнообразной деятельности, при ее правильной организации, у подростков развивается осознание того, как ее необходимо выполнять, развиваются ответственность, дисциплинированность, способность принимать волевые решения позитивного характера.

Профильный лагерь – форма образовательной и оздоровительной деятельности с подростками, имеющая общую направленность и способствующая усвоению ценностей, моральных норм, навыков совместных действий, группового поведения в заданных рамках.

В нашем случае профильным выступает военно-патриотический лагерь.

Системообразующим направлением в профильном лагере является военно-спортивная деятельность, предусматривающая совместное преодоление трудностей полевого быта, походы, общие дела, соревнования. Пребывание в лагере сопряжено с определенными морально-психологическими и физическими нагрузками. Это оказывает положительное воздействие на подростков, на их стремление закалить себя, стать тверже, решительнее, ответственнее и увереннее.

Организация жизни и деятельности в лагере, четкий распорядок дня, система продуманных и взаимосвязанных мероприятий, активное участие всех воспитанников способствует повышению уровня подготовки подростков к службе в Вооруженных силах, интересу к занятиям спортом.

Нами была предложена комплексная программа по *формированию ценностных ориентаций подростков*.

Цели программы: максимальное развитие индивидуальности участников профильной смены в интересах их эмоциональной зарядки, гражданского становления, поддержка стремления подростков к индивидуально-личностным достижениям и повышения их самооценки в процессе деятельности для понимания места человека в обществе.

Предлагаемая программа под названием «Перспектива моей жизни» состоит из 3 этапов.

На первом этапе (диагностический) предлагается проведение диагностики уровня сформированности адекватной самооценки (Ч. Д. Спилбергер, Ю. Л. Ханин), диагностика межличностных отношений (Т. Лири), диагностика уровня сформированности ценностных ориентаций (М. Рокича).

Приведем результаты исследования по выявлению ценностных ориентаций у безнадзорных подростков военно-патриотического лагеря Вязниковского района. Выборка составила 60 человек в возрасте 14–16 лет.

В результате проведенного исследования были получены следующие данные: инструментальными ценностями безнадзорных подростков являются воспитанность (средний ранг – 4,37), исполнительность (6,37), жизнерадостность (5,80), любовь (7,27) и аккуратность (7,57). При этом совсем не значимыми ценностями являются широта взглядов (10,80), развитие (11,37), непримиримость к недостаткам (10,53), образованность (9,93) и честность (9,47).

У безнадзорных подростков были выявлены следующие основные приоритеты ценностей-целей: *здоровье, интересная работа, любовь, жизненная мудрость*; ценности-средства – *высокие запросы, жизнерадостность, воспитанность, исполнительность и аккуратность*.

Затем нами был проведен корреляционный анализ по шкале Спирмена между различными показателями ценностно-смысловой сферы в группе безнадзорных подростков.

Было отмечено, что суммарный показатель осмысленности жизни выше у подростков, для которых более значимой является инструментальная цен-

ность: непримиримость к недостаткам в себе и других ($r=-0,40$, $p=0,05$); менее значимыми являются: терминальная ценность – «счастливая семейная жизнь» ($r=0,42$, $p=0,05$) и инструментальная – «терпимость к взглядам и мнениям других людей, умение прощать другим их ошибки» ($r=0,42$, $p=0,05$).

Как видим, у подростков значимыми являются терминальная ценность «счастливая семейная жизнь» и инструментальная ценность «терпимость и умение прощать недостатки других», это приводит к снижению показателя целеустремленности, направленности на достижение социальных и профессиональных целей, осмысленности жизни, поиска и формулирования целей в жизни, тормозит построение временной перспективы. Это можно интерпретировать как феномен созависимости с родителями, которые ведут аморальный образ жизни; такие подростки слишком травмированы сложившейся в их семье неблагоприятной ситуацией (соответственно $r=0,52$, $p=0,01$ и $r=0,57$, $p=0,01$).

Таким образом, на основе корреляционного анализа между различными показателями ценностно-смысловой сферы у безнадзорных подростков осмысленность жизни выше, если приоритетная ценность-цель – *непримиримость к недостаткам в себе и других*, неприоритетная ценность-цель – *счастливая семейная жизнь*, а ценность-средства – *терпимость к взглядам и мнениям других людей, умение прощать*. Можно предположить, что выявленные данные ценности являются следствием нарушения семейных функций, взаимоотношений, поэтому безнадзорные подростки не ориентированы на счастливую семейную жизнь, больше направлены на независимость в суждениях и поступках.

Терминальными ценностями безнадзорных подростков являются «здоровье», «любовь», «жизненная мудрость». Инструментальными ценностями – «высокие запросы», «воспитанность», «жизнерадостность» и «аккуратность», «исполнительность». Незначимыми терминальными ценностями являются «творчество», «интересная работа», «познание», «равенство» и «свобода». Незначимыми инструментальными ценностями являются «широта взглядов», «непримиримость к недостаткам», «образованность» и «ответственность».

На втором этапе (процесс формирования ценностей) следовало проведение серии игр «В поисках себя», направленных на изучение сферы интересов подростков с учетом первичной профессиональной пробы. В нашем понимании игра – форма работы, в которой имеет место опосредованное педагогическое воздействие, скрытое игровыми целями.

Цель – формирование у подростков профессионального самосознания как социальной ценности, конкретизация отношения к типам профессий «человек-человек», «человек-природа», «человек-художественный образ», «человек-знаковая система», «человек-техника» (Е. А. Климов), расширение круга знаний о мире профессий.

Были использованы *групповые формы работы* (количество 4–5 человек). Такие группы позволили каждому участнику выполнять различные роли,

например, изображая себя в различных ситуациях или играя своих антиподов, направить усилия группы на самовоспитание каждого участника (самооценку, переоценку ценностей, самоизучение). При этом организаторская роль должна принадлежала взрослым. Каждой группе необходимо было составить рассказ о профессиях своей группы, попробовать проявить себя в профессии заданного типа. Затем происходит рефлексивная беседа группового характера («Что нового я приобрел»), «В какой группе было интересно оказаться?», «Какую профессию я выберу?»).

После этого подросткам предлагалось самостоятельно выбрать группу по типу профессий, в которой он хотел бы оказаться. Затем проводилась рефлексия, самоанализ. Обсуждение происходило под руководством социального педагога и психолога.

Затем следовало проведение конкурса «Защита собственных позиций». Использовалась следующая форма работы – *дело (событие)*, осуществляемое и организуемое участниками лагеря для себя и других членов группы. Такая форма позволяла подросткам занимать деятельностно-созидательную позицию, а педагогическое руководство взрослых являлось опосредованным. Условно к делам можно отнести вечера (вечер знакомств «Костер дружбы»), посиделки-огоньки, конкурс рекламных роликов («Рыцари мысли, творчества и риска») и т. д. Дополнением являлся прикладной вид деятельности (трудовой, общественной). Каждой группе был определен свой вид деятельности (уборка территории лагеря, помощь в хозяйственной деятельности, охрана лагеря и т. д.), каждый день происходила смена видов деятельности [6].

Основными методами на этом этапе явились:

– *метод убеждения*, реализуемый личным примером педагогов. Как самостоятельный этот метод не может являться самым эффективным, т. к. содержание и форма убеждения должны соответствовать уровню развития личности воспитанника, который, оценивая полученную информацию, или утверждает в своих взглядах, или отменяет их.

Убеждение как метод реализуется через различные формы: беседы, разъяснения, личный пример педагогов и др.

– *метод проектов*, позволяющий максимально удачно соотнести получаемые знания с практикой, обрести свой собственный опыт деятельности. Любой проект способствует актуализации (самоактуализации, стимулированию, развитию) имеющихся у подростков знаний, обогащает их новыми. Расширяется новое социальное окружение, сотрудничая с которым ребенок формирует собственные ценностные ориентации, учится находить точки соприкосновения при решении различных вопросов, работать в команде, получать удовольствие от возможности творческой самореализации в сферах, ранее скрытых школьными практиками [7];

– *метод воспитывающей ситуации*, в процессе реализации которого подросток ставится перед необходимостью решать поставленную задачу. Это может быть проблема нравственного выбора, проблема способа орга-

низации деятельности, проблема выбора социальной роли. Педагог специально создает лишь условия для возникновения ситуации. Когда в ситуации возникает проблема для ребенка и существует условие для самостоятельного решения, создается возможность социальной пробы (испытания) как метода самовоспитания. В процессе включения в эти ситуации у подростков формируются определенная социальная позиция и социальная ответственность, которые и являются основой для их дальнейшего вхождения в социальную среду [6].

Третий этап (заключительный) проходил под призмой рефлексии и самоанализа личного опыта ребенка и как обобщение коллективного опыта лагеря. Причем на уровне выявления материально-предметного результата (конкретного дела и т. д.), а также посредством анализа его собственных духовных ценностных достижений путем обучения приемам и навыкам рефлексии, самооценки, построения «Я-концепции» личностного развития; анализа способности подростков работать в команде.

Ребятам предлагалось показать творческие отчеты как итог данной программы. Этап предполагает проведение тренинга как специального воспитательного метода, направленного на формирование навыков сотрудничества, включающего в себя общение, различные виды игр (релаксационные, стимулирующие, рефлексивные и др.), учение (умения и навыки самовыражения, самоанализ, самосравнения, самоконтроля, самокоррекции, самоутверждения). Например, упражнения «Сделка», «Альпинисты», «Лидер и его команда» и др.

Основным является метод *коллективно-творческого дела* [1]. Важно, чтобы коллективно-творческая деятельность носила не репродуктивный характер, а общение не протекало, подчиняясь зафиксированным требованиям. Предлагая подросткам различные виды деятельности, акцентируем внимание на том, что любая деятельность должна быть посильной, привлекательной для конкретной личности и сложной (содержательно) для нее же, т. е. требовать от нее интеллектуального, физического, эмоционального напряжения.

Работа по формированию ценностных ориентаций идет параллельно с ведущей деятельностью лагеря – физической подготовкой.

Следовательно, когда речь идет о формировании нравственно-правовых ориентаций трудных подростков, суть воспитательной работы должна состоять в том, чтобы создавать такие психолого-педагогические условия, которые реально могут способствовать бы обеспечению этой взаимосвязи, побуждать подростков к развитию у себя указанных качеств.

Продолжительность предложенной программы в идеале должна составлять 3–4 недели, к сожалению, на практике из-за финансирования деятельность лагеря сокращается вдвое, что в свою очередь, искажает воспитательный процесс.

При реализации этой программы решающими выступают следующие условия:

- наличие четкой системы деятельности (основные принципы, формы и методы работы);
- наличие комплексной программы;
- педагогическая диагностика сформированности жизненных и нравственно-правовых ценностных ориентаций;
- формирование у воспитанников правовой грамотности;
- переориентация подростков путем организации совместной групповой деятельности под руководством социального педагога, воспитателя, в которой могут быть созданы условия для личного становления и самоидентификации личности;
- удовлетворение стремления подростков к новизне, оригинальности поведения, желания что-то понять, чего-то достичь, попыток изменить существующую систему оценок и взглядов, принятых в среде ближайшего окружения;
- организация общения «воспитанник-воспитанник», «воспитанник-педагог», а также ситуаций обсуждения взглядов, мнений, что значимо, весомо в сравнении со взрослыми;
- обеспечение образовательно-оздоровительного лагеря квалифицированными кадрами (воспитатели должны иметь педагогическое образование для работы с данной группой подростков), а также наличие ставки социального педагога и психолога;
- организация взаимодействия педагогов со всеми службами и подразделениями органов внутренних дел, с социальными и медицинскими работниками;
- создание положительной мотивации у всех участников оздоровительно-образовательной деятельности через системы стимулирования и повышения профессиональной компетенции педагогов, обновление педагогической позиции специалистов системы каникулярного отдыха и оздоровления подростков; устойчивое взаимодействие с подструктурами: учреждениями образования, комиссией по делам несовершеннолетних, досуговыми центрами и другими общественными организациями).
- взаимодействие взрослых и подростков в социокультурной деятельности лагеря, т. к. взрослые представляют идеал для подражания образу жизни. Взрослые наделены социальным опытом, сформированной социальной установкой, различными качествами личности, что делает их образ более привлекательным для подростков. Деятельность педагога представлена различными ориентациями на то, чтобы совершенствовать культуру подростка, формировать его духовные потребности, помогать стать гражданином своего Отечества.

Воспитание жизненных и нравственно-правовых ценностей должно быть направлено, прежде всего, на формирование чувства ответственности.

Таким образом, данные условия помогут обеспечить педагогу и подростку гармонизацию общечеловеческих реальных ценностей в организации жизнедеятельности: признание развивающейся личности подростка как ее

достоинство; гуманитаризация системы ценностей подростков; взаимовлияние общечеловеческих социальных ценностей; подготовка подростков к ориентации и выбору ценностей.

Библиографический список

1. **Волохов, А. В.** Внимание, каникулы! [Текст] / А. В. Волохов, И. И. Фришман. – Методическое пособие. М.: ЦГЛ, 2005. – С. 22–27.
2. **Педагогика** [Текст]: учебное пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / под ред. В. А. Сластенина. – М.: Академия, 2003. – С. 228.
3. **Практикум** по спецкурсу «Методика воспитательной работы в лагере» [Текст] / Т. Ю. Осипова, Харьков: Бурун Книга, 2008. – 17–26.
4. **Профилактика** безнадзорности, беспризорности и правонарушений среди несовершеннолетних. Взаимодействие субъектов профилактики, комплексная работа органов управления образованием, система работы образовательного учреждения, нормативная документация [Текст] / Е. П. Картушина, Т. В. Романенко. – М.: «Глобус», 2009. – С. 17–25.
5. **Руднева, Е. Л.** Теоретические основы формирования жизненных и профессиональных ценностных ориентаций студентов [Текст]: монография / Е. Л. Руднева; Департамент образования Кемер. обл., Кузбас. Регион, ин-т повышения квалификации и переподгот. работников образования, Кемер. гос. ун-т. – Кемерово: КРИПКИПРО, 2002. – 302 с.
6. **Таран, Ю. Н.** Каникулы: социально-педагогические ориентиры [Текст] / Ю. Н. Таран. – Н. Новгород: из-во ООО «Педагогические технологии», 2006. – С. 69–71.
7. **Черняева, Т.** Совместное проживание «точек опыта» взрослого и ребенка [Текст] / Т. Черняева. // Народное образование. – 2008. – № 3. – С. 201–202.

УДК 37.03

Солдатченко Александр Леонидович

Кандидат педагогических наук, доцент кафедры иностранных языков Магнитогорского государственного университета, cafol@mail.ru, Магнитогорск

РЕАЛИЗАЦИЯ ПРИНЦИПОВ КОНТИНУАЛЬНОГО ПОДХОДА В ИССЛЕДОВАНИЯХ СОЦИАЛЬНОЙ ЗРЕЛОСТИ ЛИЧНОСТИ

Soldatchenko Aleksandr Leonidovich

EdM (candidate of pedagogical science), associate professor of Foreign Languages Department, Magnitogorsk State University, cafol@mail.ru, Magnitogorsk

REALIZATION OF PRINCIPLES OF CONTINUOUS APPROACH IN THE RESEARCH INTO SOCIAL MATURITY

В педагогике можно выделить следующие трактовки континуального подхода, которые условно назовём физической, процессуальной и методической.

Физическая трактовка данного подхода предполагает, что акцент делается на пространственно-временных характеристиках процесса или овладении обучающимися пространственно-временным континуумом. Подобную точку зрения мы находим в статье Н. Н. Веселовой «Система принципов континуального подхода в работе педагога над учебной деятельностью». Континуальный подход «позволяет рассмотреть возможность формирования и развития учебной деятельности в умении организовать деятельность в пространстве-времени как разновидности учебно-организационных умений», т. е. используется для анализа процесса развития у педагогов данного умения и процесса «овладения ребенком пространственно-временным континуумом» [3].

Процессуальная (континуальная) трактовка данного подхода предполагает рассмотрение процессуальных характеристик явлений как континуума.

Предпосылки для использования подобного подхода применительно к описанию процесса формирования социальной зрелости личности можно найти в работах акмеологов (А. А. Деркач, С. Ю. Степанов), в которых «в результате методологической рефлексии концептуальных моделей психического развития происходили изменения трактовок самого понятия «акме»: от понимания акме как максимальной зрелости, достижения возможного совершенства до рассмотрения акме как точек непрерывной кривой (континуума)». Авторы в качестве одного из главных сущностных признаков акме выделяют интенсивность развития, т. е. принципиальную его незавершенность (открытость к следующему витку развития). Таким образом, подчёркиваются процессуальные характеристики акме [1, с. 62–63].

Предпосылки для применения континуального подхода в методике формирования социальной зрелости личности можно обнаружить в психологических исследованиях [2]. В рамках нашего изыскания при подобной трактовке акцент делается на непрерывности педагогического воздействия.

Перейдём к описанию процесса развития социальной зрелости личности с позиций континуального подхода. Процесс формирования социальной зрелости личности рассматривается как множество точек (состояний социальной зрелости) непрерывной кривой (на протяжении всей жизни человека), при этом в каждой соседней точке данного отрезка личность обладают одним и тем же набором свойств (социальной зрелостью), но с разной градацией, степенью их проявления.

Применение континуального подхода предполагает реализацию ряда принципов (требований). Выделяют следующие основные конкретизирующие друг друга принципы континуального подхода, которые объединяются во взаимодополняющие пары: длительности и непрерывности; полифуркативности и флуктуативности; континуальности и темпоральности; амбиентности и изменчивости [10, с. 51–54]. Рассмотрим эти принципы применительно к процессу формирования социальной зрелости личности.

Принцип длительности предполагает, что социальная зрелость личности рассматривается в динамике, в процессе её развития, в отличие от статичных характеристик личности. При этом процесс её развития определяется не как переход с уровня на уровень, не как поступательное однонаправленное движение от одного уровня к другому, от одной точки к другой, т. е. как дискретное, а как непрерывное (длительное, континуальное). Таким образом, весь процесс рассматривается как единый континуум, т.е. непрерывный ряд изменений состояний социальной зрелости [10, с. 51–54].

Принцип непрерывности подразумевает, что развитие социальной зрелости личности рассматривается как непрекращающийся, непрерывный, длящийся, совершающийся в течение всей жизни человека процесс. Другими словами, принцип длительности отражает динамические свойства социальной зрелости, в то время как принцип непрерывности характеризует непрерывность, незавершённость процесса её развития.

В этой связи, мы считаем вполне обоснованным мнение авторов (Г. Г. Александрова, Л. А. Анцыферова, М. В. Лукичева, Е. Г. Каменева и др.), которые, давая характеристику социальной зрелости личности, также выделяют непрерывность или незавершённость как один из признаков процесса развития социальной зрелости [1; 6; 8].

Так Л. А. Анцыферова отмечает, что «сложный и противоречивый процесс становления личности, включающий в себя три основных аспекта зрелости (физический, социальный и нравственно-психологический), не ограничивается какими-то определёнными отрезками времени. «Природа зрелости не может рассматриваться как конечное состояние, к которому направлено развитие и которым оно завершается. Наоборот, чем более зрелой

в социальном и психологическом смысле становится личность, тем более возрастает её способность к дальнейшему развитию» [8, с. 40].

М. В. Лукичева в своём исследовании также исходит из понимания зрелости «не как завершенной в своём формировании структуры, а как качественной характеристики развития личности применительно к любому этапу онтогенеза, обуславливающей возможность успешного перехода личности на следующую стадию развития. Понятие «зрелость» раскрывается в связи с понятием «развитие», характеризуя определённый этап развития явления или процесса, «момент его качественной определенности» [8, с. 40].

Данную точку зрения разделяет Е. Г. Каменева, отмечая, что «относительно человека, достижение зрелости – это процесс «непрерывный, продолжающийся всю жизнь». К состоянию зрелости организм «приходит в конце периода развития». Однако это не значит, что зрелость недостижима. Как следует из философского определения зрелости – это «этап, фиксированный момент прогресса, указывающий на уровень развития, на те качественные параметры и характеристики, которые достигнуты процессом или явлением в его развитии и движении». Это говорит о том, что на определённом этапе развития человек должен достичь соответствующего этому этапу уровня зрелости, т. е., как следует из психологической трактовки определения понятия зрелость, её важной психологической характеристикой является «стабилизация функциональных уровней основных видов деятельности» [6, с. 33].

Такой взгляд на развитие социальной зрелости как непрерывный процесс (т. е. процесс, у которого между двумя любыми состояниями всегда можно выделить промежуточные, таким образом, понятие соседних состояний к такому процессу неприменимо и можно говорить лишь о последовательных состояниях и о близости их друг другу во времени) обуславливает правомерность и необходимость применения континуального подхода к описанию данного феномена.

Принцип изменчивости заключается в том, что социальная зрелость рассматривается как нестатичная характеристика личности, т. е. подверженная количественным и качественным изменениям с течением времени. В каждый конкретный момент человек обладает социальной зрелостью либо с одним и тем же набором качеств, но с разной степенью их проявления, либо с новым набором качеств. Однако, несмотря на постоянные изменения, происходящие в социальной зрелости, очевидно наличие некоей инвариантной части, которая позволяет выделить данную характеристику личности из ряда других качеств и, вообще, заявлять о её существовании. Именно эта инвариантная часть, по нашему мнению, воспроизводится в структуре социальной зрелости личности.

Это положение подтверждается мнением ученых, которые предполагают, что «каждому этапу развития человека соответствует свой уровень социальной зрелости. Каждый из жизненных этапов фиксирует определенный уровень достижений в аспекте развития человека. Это суть акмеологического подхода к данному феномену» [12, с. 9–13].

Таким образом, «в акмеологии зрелость не отождествляется со взрослостью, наоборот, эти категории разводятся. Состояние зрелости не появляется у человека неожиданно и сразу. На него «работает» вся его предшествующая жизнь. В процессе онтогенеза и социогенеза формируются различные вариации уровней развития разных видов зрелости растущего человека, неразрывно связанные с его образовательной деятельностью. На рубежных этапах возрастного развития, так или иначе соотносимых со ступенями обучения в системе непрерывного образования, растущий человек достигает своей вершины, зрелости, которая воплощается в готовность к переходу на новую, более высокую ступень образования и развития. Можно говорить о социальной зрелости дошкольника, социальной зрелости выпускника школы, социальной зрелости выпускника вуза» [12, с. 9–13].

Согласно континуальному подходу *принцип флуктуативности* отражает определённую хаотичность, некую степень непредсказуемости развития социальной зрелости личности. Другими словами, независимо от того насколько правильно спланирован данный процесс, как точно следуют пунктам программы, всегда возможны случайные незапланированные отклонения в развитии социальной зрелости, т. е. не все изменения можно заранее предусмотреть и спрогнозировать [10]. По своей сути принцип флуктуативности характеризует нелинейность процесса развития социальной зрелости.

Следует обратить внимание на то, что девиации в процессе развития социальной зрелости могут проявляться как на индивидуальном, так и на групповом уровне, если говорить о развитии социальной зрелости у определённой группы людей, и носить как положительный (ускоренное развитие), так и отрицательный (деградация) характер. Кроме того, развитие может происходить по другому непредусмотренному заранее пути. Также необходимо отметить, что данные отклонения могут происходить неоднократно на протяжении жизни отдельного человека. Следовательно, можно говорить об определённой уникальности специфичности процесса развития социальной зрелости у каждого отдельного человека.

Согласно принципу континуальности процесс развития социальной зрелости личности протекает как в физическом пространстве и времени, т.е. в пространственно-временном континууме, так и во внутреннем, индивидуальном пространстве человека. Таким образом, данный процесс обладает пространственно-временными характеристиками – происходит в течение определённого времени (на протяжении всей жизни человека) и протекает в пространстве [10].

Очевидно, что развитие социальной зрелости осуществляется в социокультурном пространстве, которое, по отношению к человеку, является физическим, внешним пространством. Социологи указывают на многомерность социокультурного пространства [7].

Н. И. Лапин выделяет три среза социума как социокультурного пространства. «Во-первых, символическое пространство духовной культуры, объективированное в ценностях и нормах поведения. Во-вторых, институ-

циональное пространство социальных отношений, включая экономические, политические, идеологические. В-третьих, предметное пространство материальной культуры – разнообразных предметов, создаваемых человеком: предметы быта, одежды, культа, орудия труда, машины, обработанная природа и т. д. Оно заключено в физическое пространство и время. Совокупность этих срезов социокультурного пространства дифференцирована по вертикали и по горизонтали. Вертикальная дифференциация означает иерархическое неравенство статусов различных компонентов пространства, их престижей в сознании населения. Горизонтальная дифференциация означает структурные различия между компонентами, находящимися на одном уровне иерархии статусов-престижей. Так возникает структурный плюрализм социокультурного пространства» [7].

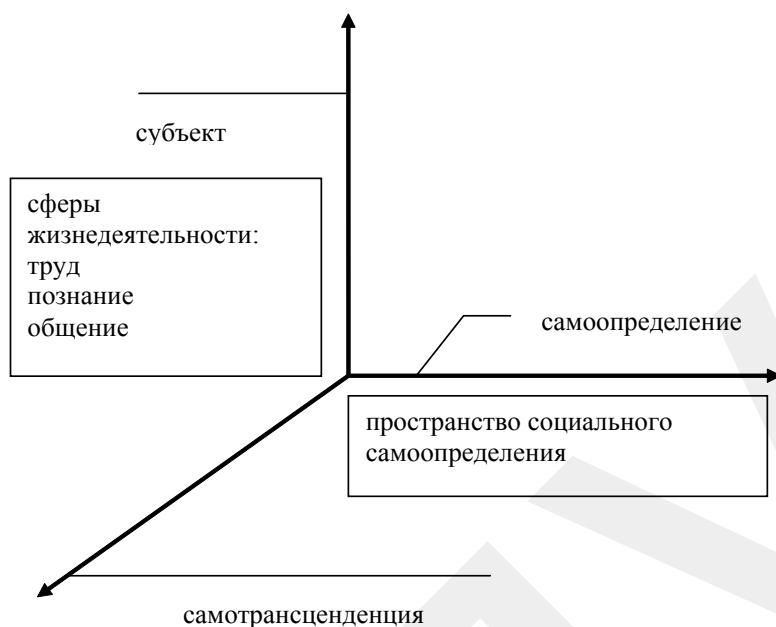
Как справедливо отмечает Н. И. Лапин, большинство людей как граждане и как личности, включены в несколько разных, часто противоречивых компонентов этой структуры. Люди, обладающие достаточно высоким уровнем развития социальной зрелости, «воспринимают такой плюрализм как пространство своей свободы, которое позволяет им активно адаптироваться к спонтанно возникающим структурам, подниматься вверх по лестнице статусно-престижной иерархии». Но для людей с недостаточным уровнем развития социальной зрелости «плюрализм социокультурного пространства оказывается фактором неустойчивости их положения, мобильности по горизонтали или вниз по лестнице статусно-престижной иерархии» [7].

С нашей точки зрения внутреннее, личностное пространство развития социальной зрелости задаётся следующими осями координат: ось координат субъекта, ось координат самоопределения и ось координат самотрансценденции (рисунок). Данная позиция основывается на мнении, высказанном А. А. Гудзовской, согласно которому социальная зрелость рассматривается с позиций субъектности и самоопределённости личности относительно сфер жизнедеятельности [4].

Пространство индивидуального самоопределения формируется пересечением осей координат субъекта и самоопределения. Соответственно, чем выше степень субъектности и чем более определён человек относительно своей жизни, тем выше уровень развития его социальной зрелости.

Пространство социального самоопределения формируется пересечением осей координат самотрансценденции и самоопределения. Таким образом, чем больше количество сфер жизнедеятельности, в которых человек является субъектом, в которые он включён и относительно которых самоопределён, тем выше уровень развития его социальной зрелости.

Пространство жизнедеятельности формируется пересечением осей координат самотрансценденции и субъекта, в результате чего выделяются основные сферы жизнедеятельности (субъектности): познание, общение, труд. Субъектность проецируется на пространства социального и индивидуального самоопределения, так как человек выступает в роли субъекта не только по отношению к внешнему миру, но и относительно самого себя.



Личностное пространство формирования социальной зрелости

Следует отметить, что сферы жизнедеятельности соотносятся с «тремя срезами социума как социокультурного пространства», выделяемыми Н. И. Лапиным: пространством духовной культуры (познание), пространством социальных отношений (общение) и пространством материальной культуры (труд), в то время как вертикальная дифференциация этих пространств, связанная с отражением их статусов и престижей в сознании человека, соотносится с его самоопределением относительно этих пространств.

Таким образом, принцип континуальности отражает многомерность процесса развития социальной зрелости, которая проявляется в том, что её развитие одновременно происходит в нескольких пространствах.

В соответствии с принципом темпоральности, применительно к нашему исследованию, в развитии социальной зрелости личности, в связи с биологическими особенностями человека, необходимо выделить две обязательные стадии – начало и конец, соотносящиеся с двумя этапами в жизни каждого человека – рождением и смертью. Мы убеждены в том, что определённые предпосылки для развития социальной зрелости закладываются ещё в пренатальный период и, в некоторой степени, генетически обусловлены.

Принцип амбиентности подразумевает обусловленность и зависимость процесса развития социальной зрелости от окружающей среды. Важно отметить, что данная связь носит непрерывный характер. Учитывая специфику нашего исследования, под окружающей средой мы, прежде всего, понимаем социум, сложившийся в результате взаимодействия комплекса экономических, исторических, географических и других факторов.

Можно выделить три уровня окружающей среды, в которой происходит развитие социальной зрелости: микросреда (непосредственное окружение человека, его близкие люди), мезосреда (коллектив в котором он работает,

учится и т. п.), макросреда (общество, представленное в социальных институтах).

Результатом постоянного взаимодействия личности и социума являются изменения количественного и качественного характера, которые происходят в её социальной зрелости. В то же самое время личность оказывает определённое воздействие на её окружение, причём его эффективность возрастает по мере развития социальной зрелости.

На зависимость социальной зрелости от конкретных исторических условий указывают многие исследователи. Они отмечают, что структура и содержание социальной зрелости обуславливаются спецификой социально-экономической формации и могут варьироваться в различных типах общества. Так группа авторов под руководством А. А. Реана, рассматривая проблему социальной зрелости, «отмечает зависимость определения содержания социальной зрелости от конкретной культуры», так как человек формируется в конкретном историческом времени и социальном пространстве, в процессе практической деятельности и воспитания [8, с. 41]. Данного мнения придерживается и П. М. Якобсон, утверждая, что «личностная зрелость человека есть феномен общественно-исторический, поскольку понятие зрелости в разных общественных условиях имеет различное содержание. Каждая историческая эпоха включает в него новые моменты. В разных культурах к зрелой личности предъявляются разные требования» [11, с. 26]. Называя личностную зрелость «общественно-историческим феноменом», П. М. Якобсон практически отождествляет понятия «личностная зрелость» и «социальная зрелость», утверждая, что «под зрелостью личности понимается, прежде всего, социальная зрелость» [1, с. 50].

Принцип полифуркативности применительно к феномену социальной зрелости означает возможность развития социальной зрелости по нескольким направлениям, траекториям. Другими словами, один и тот же результат – достижение определённого уровня развития социальной зрелости – может быть достигнут рядом способов. Если принцип флуктуативности отражает индивидуальные особенности процесса развития социальной зрелости со стороны субъекта, изменений происходящих в его внутреннем пространстве, то принцип полифуркативности воплощает в себе некий методический плюрализм, и больше связан с методикой развития данного феномена, выбором подходящих приёмов, средств, методов и т. п. с целью обеспечения движения по оптимальной траектории.

Принцип полифуркативности предполагает наличие фуркаций – точек качественного изменения, т. е. точек, при прохождении которых, происходят качественные изменения социальной зрелости и, соответственно, может меняться траектория её развития.

Заметим, что в нашем исследовании мы ведём речь о точках качественного или количественного изменения состояния, уровня развития социальной зрелости. С позиций континуального подхода использование термина «точка» в данном случае не совсем корректно, точнее говорить о ряде пос-

ледовательных изменений состояний социальной зрелости (континууме), поскольку одна из основополагающих идей континуального подхода заключается в том, что изменения происходят не мгновенно, т. е. в данный момент, в данной точке, а осуществляются постепенно.

Итак, процессуальная сторона развития социальной зрелости личности раскрывается посредством применения континуального подхода. Данный подход позволяет выявить, прежде всего, динамические свойства социальной зрелости. С позиций континуального подхода процесс развития социальной зрелости характеризуется незавершенностью, непрерывностью. Данный подход позволяет выявить такие характерные черты процесса развития социальной зрелости как связь с окружающей средой, изменчивость, определённая хаотичность, многомерность и нелинейность.

Библиографический список

1. **Александрова, Г. Г.** Психологические критерии социальной зрелости личности в условиях современного российского общества [Текст]: дис. ... канд. психол. наук / Г. Г. Александрова. – Казан. гос. ун-т. – Казань, 2004. – 150 с.
2. **Валентик, Ю. В.** Континуальная психотерапия больных с зависимостью от психоактивных веществ. – [Электронный ресурс] / Ю. В. Валентик. – Электрон. текстовые данные. – Режим доступа: <http://www.narcom.ru/cabinet/online/26.html>, 19 Mar 2010 12:50:54.
3. **Веселова, Н. Н.** Система принципов континуального подхода в работе педагога над учебной деятельностью. – [Электронный ресурс] / Н. Н. Веселова. – Электрон. текстовые данные. – Режим доступа: <http://www.rusnauka.com/TIP/All/Pedagog/13.html>, 19 Mar 2010 12:31:41.
4. **Гудзовская, А. А.** Социально-психологическое исследование становления социальной зрелости [Текст]: дис. ... канд. психолог. наук / А. А. Гудзовская. – Самарск. гос. пед. ун-т. – Самара, 1998. – 230 с. ил.
5. **Деркач, А. А.** Методолого-прикладные основы акмеологических исследований [Текст] / А. А. Деркач. – М.: Наука, 1999. – 392 с.
6. **Каменева, Е. Г.** Развитие социальной зрелости студентов педагогического вуза [Текст]: дис. ... канд. пед. наук / Е. Г. Каменева. – Оренбург. гос. ун-т. – Оренбург, 2004. – 184 с. ил.
7. **Лапин, Н. И.** Статус регионов России и разбалансированность их социокультурных функций [Текст] / Н. И. Лапин // Мир России. – 2006. – Т. XV. – № 2. С. 3–41.
8. **Лукичева, М. В.** Предпрофильная подготовка в основной школе как фактор формирования социальной зрелости учащихся [Текст]: дис. ... канд. пед. наук / М. В. Лукичева. – Ярослав. гос. пед. ун-т. – Ярославль, 2007. – 171 с. ил.
9. **Реан, А. А.,** Бордовская Н. В., Розум С. И. Психология и педагогика. – [Электронный ресурс]. – Электрон. текстовые данные. – Режим доступа: <http://www.vip-student.ru/index.>, 12 Mar 2010 09:41:34
10. **Солдатченко, А. Л.** К вопросу о континуальном подходе в педагогических исследованиях [Текст] / А. Л. Солдатченко // Южно-уральский педагогический журнал. – 2009. – №2. – С. 51–54.
11. **Федорова, Н. А.** Довузовская подготовка как этап становления социальной зрелости старшеклассника [Текст]: дис. ... канд. пед. наук / Н. А. Федорова. – Тюмен. гос. ун-т. – Тюмень, 2004. – 181 с. ил.

12. **Ширшов, В. Д.** Социальная зрелость будущего специалиста социальной работы [Текст] / В. Д. Ширшов, Н. В. Шрамко // Педагогическое образование и наука. – 2009. – № 1.

УДК 37

Хаджиалиев Курбан Идрисович

Кандидат педагогических наук, доцент кафедры общей педагогики Дагестанского государственного университета, Махачкала

**РОЛЬ РЕЛИГИОЗНЫХ ЦЕННОСТЕЙ В ВОСПИТАНИИ
У УЧАЩЕЙСЯ МОЛОДЕЖИ ВЕРОТЕРПИМОСТИ
И ЛОЯЛЬНОГО ОТНОШЕНИЯ К ИНАКОМЫСЛИЮ
В ПОЛИКУЛЬТУРНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ СИСТЕМАХ**

Khadgialiev Kurban Idrisovich

An assistant of professor of pedagogics senior lecher of the department of pedagogics of Dagestan State University, Makhachkala

**THE ROLE OF RELIGIONS VALUES IN UPBRINGING
OF TOLERANCE AND LOYAL RELATIONSHIPS
TO DIFFENTLY MINDED IN POLICULTURAL EDUCATION
SYSTEMS OF STUDYING YOUTH**

На современном этапе развития общества особую актуальность приобретает проблема совершенствования системы образования как стратегической сферы человеческого бытия. Диалог, взаимопонимание и взаимообогащение различных типов мировоззрений являются важными условиями достижения целей максимально гармонизировать отношения человека, его взаимодействие с миром природных и общественных процессов, помочь ему быть человеком, обрести чувство солидарности с другими людьми и ответственности за судьбы мира и человечества. Однако диалог вовсе не означает отказ от своих убеждений, принципов и жизненных ориентаций или снятие противоречивых позиций, подходов и объяснений. Речь идёт о мирном, невраждебном сосуществовании различных типов мировоззрений, отказе от монополии какого-либо одного типа мировоззрения, от преследований за инакомыслие, о формировании у каждого человека уважительного отношения к чужим взглядам, убеждениям и образу мыслей.

Религия остается очень сильным фактором воспитания дагестанской студенческой молодежи. После тупика, к которому привел воинствующий атеизм, религиозное возрождение вызвано недоверием людей словам политиков, распадом нравственных и идеологических ценностей и идеалов светского характера, ухудшением социально-экономической ситуации и

поиском новых надежд и жизненных ориентиров. Религиозные ценности становятся наиболее актуальными. Тем более, религиозность в современном обществе присуща более молодежи, чем их родителям, воспитанным в атеистических традициях.

На самом деле мусульманская религия регламентирует, определяет все стороны жизни людей, исповедующих ислам. Поэтому считаем, что общий процесс воспитания подрастающих поколений не должен осуществляться в отрыве от исламских ценностей.

К сожалению, современная практика показывает, что немалая часть нашего населения не придаёт должного значения огромному духовному, созидающему началу, заложенному в исламской религии. Есть немало примеров, когда родители школьников с большой опаской и недоверием относятся к введению уроков ислама в школе, а то и вовсе выступают против (речь идёт об учебно-просветительских беседах). Этому, безусловно, есть определённые причины.

С одной стороны – пресса и телевидение, создающие образ тёмных, невежественных мусульман – фанатиков. С другой – некоторые мусульмане, не понимающие суть ислама, неверно толкующие его и своими действиями отталкивающие многих.

Мы отнюдь не принижаем роль светских учебных заведений в деле образования и воспитания, но говорим о необходимости использования огромного духовного – нравственного потенциала, заложенного в исламской религии в деле воспитания подрастающих поколений. Ведь ислам – это не просто верование, но и образ жизни и стиль поведения, это мораль и право (гражданское, уголовное, государственное), свод обязательных для каждого мусульманина религиозных обязанностей, механизмы регулирования взаимоотношений человека с человеком, семейных отношений. Ислам – это цельная и стройная система социально – психологических и этнопсихологических установок, способ мировосприятия, философия, а также своеобразная этика и эстетика.

История свидетельствует, что наши предки, которые отличались своей мудростью, придавали религии гораздо большее значение, чем мы – современники. При построении более совершенного содержания регионального образования целесообразно обратиться к специфике таких тенденций в научной мысли республики как в её истории, так и в сегодняшних реалиях. Анализ историографических исследований показывает, что на развитие просвещения в Дагестане заметное влияние оказывали идеи Дамадана Мегебского, М. Кудатлинского, М. Ярагского, М. Казимбека, Г. Алкадари, А. Чиркейского, А. Омарова, Г. Гузунова, А. Тахо-Годи и т. д. Примером современного толерантного, либерального ислама были идеи просветителей и практическое осуществление этих идей в новометодных конфессиональных школах.

Так, обширные знания по вопросам богословия, мусульманского права, философии и естествознания оставил нам М. Ярагский. Его идеи по та-

рику очень ценны в совершенствовании нравственного воспитания современной молодежи в республике и восстановлении праведности в числе основных добродетелей.

Одним из известных основателей ренессанса арабской культуры в Дагестане является Мухамед Кудутлинский, который оставил большое наследие в области лингвистики, юриспруденции (применение шариата), основам веры. Его идеи и опыт можно успешно использовать как в демонстрации нравственного потенциала ислама в жизни людей, так и в практике нравственного воспитания современной молодежи.

Идею межкультурной коммуникации народов Кавказа, России и Европы выдвигал М. Казимбек. В ней ученый видел путь свободного развития народов республики и выход на уровень мировой культуры. Можно сказать, что в своих исследованиях он положил начало дагестанской герменевтики как средства межкультурной коммуникации, диалога и развития свободы мысли в образовании. Он настаивал на необходимости изучения азиатских языков, красоты восточной литературы, богатства мыслей и форм их выражения в арабских и восточных манускриптах и надеялся, что это принесет просвещенному мусульманину освобождение от фанатизма. Эти его идеи очень полезны в современных условиях насаждения среди молодёжи идей экстремизма и фанатизма, как средство избавления от жизненных проблем.

Активно боролся за развитие культуры и просвещения народов Дагестана Г. Алкадари. В его наследии можно выделить следующие аспекты совершенствования образования и воспитания молодежи:

- в нравственном воспитании «держат среднюю линию»;
- воздержание от тяги к славе и высокому общественному положению через ученость, которая может привести человека к подлости;
- использования нравственного значения благотворительности, как для благодетеля, так и нуждающихся в помощи;
- представление об идеале горца, его нравственных и жизненных атрибутов, которое можно успешно использовать в уточнении цели воспитания современной молодежи;
- совершенствование методов и средств обучения.

Необходимо также достойно оценить просветительскую, организаторскую и исследовательскую деятельность представителей советской дагестанской интеллигенции.

Деятельность первого министра просвещения А. А. Тахо-Годи была направлена на развитие письменных языков народов Дагестана и основ национальной школы, которая испытывает много проблем и в современных условиях. С большим трудом создавали письменные языки народов Дагестана Д. Мегебский, М. Хандиев, Б. Далгат, Т. Шалбузов, А. Омаров, С. Омаров, П. Эмиров и др. Если сегодня мы покажем их труды, значимость их для культуры народов Дагестана, то можно решать многие проблемы, связанные с негативными социальными явлениями, которые, к сожалению, встречаются в нашей республике в избытке.

Изучение ислама, религии 20% россиян – одно из приоритетных направлений отечественной гуманитарной науки. В противовес экстремистскому толкованию ислама апологетами-теоретиками и прямыми террористами, эффективно можно использовать здоровые силы внутри ислама. В особенности это относится к Дагестану.

Православный священнослужитель митрополит Смоленский и Коломенский Кирилл, телевизионные проповеди которого с интересом слушают не только православные христиане, отвечая в еженедельной передаче «Слово пастыря» (23.04.05) на вопрос телезрителя: «Что такое духовная жизнь?» – сказал: «Человек состоит из трех составляющих – тела (видимого материального), души (невидимого материального) и духа (состояния человека, в котором определяется присутствие божественного чуда в человеческой жизни). За духовную составляющую отвечает религия».

Мы сегодня сталкиваемся почти с тотальной безграмотностью в теологических вопросах светского общества, в том числе государственных служащих, работников сферы науки и образования. Как отмечает М. И. Садыков: «...отсутствие у политиков и ученых теологических знаний мешает правильному анализу многих политических и социально-экономических явлений, пониманию и разрешению проблем межнациональных и межконфессиональных отношений» [1, с. 168].

Мы являемся свидетелями широкого распространения экстремистских, националистических и даже нацистских движений, стремящихся использовать религию в корыстных целях, придавая ей угодное себе толкование. Нередко естественная религиозная потребность, из-за недостатка знаний, приводит людей к оккультизму или в тоталитарные секты, что пагубно отражается на их душевном здоровье, моральном облике, а порой угрожает и их жизни. Такое положение в обществе, по мнению М. И. Садыкова, следует считать не здоровой и, требующей принятия обдуманных мер по совершенствованию системы образования, науки, политики, возвращению в научный оборот величайшего наследия религиозной мысли, преодолению застоя в этом отношении отечественной гуманитарной науки. Как показывает история, в обществе, претендующем на социальный прогресс, не должна быть ситуация безальтернативного навязывания одной системы миропонимания; человек должен иметь право на свою веру и убеждения и, этот выбор должен находить отражение в сфере образования.

Интеграция образования – важнейший фактор развития высшей школы. Особенно это видно сегодня, когда наряду с традиционными вузами существует множество других, очень сильно сочетающих преподавание светских и религиозных дисциплин. К таким вузам, например, относится Кавказский Светский институт, существующий уже более десяти лет, и который входит в тройку первых вузов, аттестованных московской комиссией. Интеграция научных и религиозных дисциплин особо заметна на его факультете религиоведения.

Первая лицензия в России по подготовке исламских теологов среди светских учебных заведений получена Институтом теологии и религиоведения

им. Мамма-Дибара аль-Рочи (г. Махачкала). При выработке концепции создания Института в Дагестане, руководствовались существующими стандартами, как по теологии, так и по религиоведению, опирались на российский и мировой опыт теологического образования, учитывали ситуацию в мире и России, а также потребности государства в специалистах по проблемам религии. Эти стандарты носят поликонфессиональный характер и состоят из нескольких блоков дисциплин.

Первый блок – дисциплины общегуманитарного и естественно-математического цикла: история, политология, экономика, философия, управление, юриспруденция, психология, педагогика, математика, компьютерные и информационные технологии, астрономия, концепция современного естествознания, делопроизводство и др.

Второй блок – дисциплины общеконфессионального характера: религиозная философия, религиозная антропология, социология религии, феноменология религии, психология религии, история и культа конфессий (буддизм, иудаизм, христианство), сравнительное религиоведение, религия и политика, этика и аксиология религии, государственные законы о религии и др.

Третий блок – дисциплины специализации в зависимости от конфессии: христианская теология, исламская теология, иудейская теология. В нашем случае речь идет об исламской теологии, в рамках которой преподаются исламские дисциплины: акида (вероубеждение), фикх (религиозное право), сулук (этика), корановедение, тафсир (комментарий к Корану), хадисоведение, сира (жизнеописание Пророка), мантик (логика), даават (миссионерская деятельность), арабский язык, ораторское искусство и т. д.

Учебный план подготовки и комплекс дисциплин, изучаемых теологами, позволяет им быть квалифицированными специалистами в области религии и межконфессиональных отношений и трудоустроиваться в учреждениях государственного управления, образования, науки. В частности, в общеобразовательных школах и учебных заведениях теологи могут работать в качестве преподавателей истории религии, основ религиозной нравственности и этики, философии религии, психологии религии, теологии, арабского языка.

Изучение теологии в системе высшего профессионального образования носит светский характер. При этом важно правильное понимание «светскости» науки. Нередко приходится встречаться с унаследованным от советских времен отождествлением понятий «светский» и «атеистический», что является в корне неверным. Светский характер образования предполагает, что в процессе изучения отраслей научного знания, составляющих теологию, совершение культовых обрядов является добровольным.

Соединение в рамках одного учебного заведения специальностей «теология» и «религиоведение» позволяет обеспечить многосторонний подход к изучению религии. Согласно государственному стандарту, деятельность специалиста-религиоведа направлена на «научное исследование коренных

мировоззренческих, методологических и ценностных проблем, стоящих перед современной цивилизацией». «Религиоведение» подразумевает больший акцент на проблемах философии религии и религиозной философии. Религиоведческая методология предполагает социокультурный анализ религиозных феноменов, изучение религии извне, как элемента культурной и социальной жизни.

Теологию же интересует собственно религиозный опыт, исследуемый изнутри, непосредственно. Теологическая подготовка предполагает знание не только форм, но и содержания религиозных представлений, культов, институтов религии, истории религии и конфессий; умение пользоваться на языке оригинала религиозными текстами и знание сути сакральных и канонических учений и др.

Решение об открытии института по подготовке исламских теологов именно в Дагестане также является не случайным. В Дагестане, во-первых, более тысячелетия господствует исламская традиция, где большинство населения республики исторически связано с ней, независимо от того, являются ли они верующими или нет. В настоящее время идет возврат к этим традициям и морально-этическим ценностям, что требует формирования соответствующей научной, образовательной и кадровой системы, способной сопровождать данные процессы.

Во-вторых, такое решение обусловлено наличием в Дагестане более развитой кадровой и научно-практической базы, чем в других регионах России. Для создания учебного заведения и обеспечения качественного преподавания дисциплин по религии требуются ученые – алим, с высоким уровнем религиозных знаний. И они должны быть не подвержены влиянию зарубежных, сектантских и антиобщественных идеологий. На других территориях компактного проживания мусульман, к сожалению, в силу геополитических, исторических и других причин, школы религиозного знания ослаблены, сохраняется большой дефицит кадров и религиозного знания в целом.

В-третьих, сегодняшняя ситуация в Дагестане является достаточно сложной и уязвимой с позиции безопасности страны. Приграничное положение республики и геополитическое значение делает ее особенно привлекательной для внешних манипуляций многочисленных зарубежных миссионеров, которые являются носителями идеологий, не совместимых с гуманистическими и патриотическими ценностями. Это требует создания эффективной системы подготовки специалистов, профессионально ориентированных в вопросах религии, современной политики, культуры, образования, нравственной сферы человека.

В образовательном процессе вышеназванных образовательных учреждений пристальное внимание уделяется воспитанию личности в духе миролюбия, нравственности и толерантности. Деятельность этих школ призвана воспитывать у своих питомцев веротерпимость и уважительное отношение к мировоззренческим убеждениям людей, выработать у них непримиримую

позицию против религиозного фанатизма и антирелигиозного экстремизма, проявлять высокую активность в деле милосердия и благотворительности, в борьбе против алкоголизма, наркомании, азартных игр и половой распущенности. В конфессиональных учебных коллективах умело используется такой важный фактор, как популярные религиозные праздники, который может послужить эффективным средством формирования межконфессиональной толерантности учащихся, диалога с представителями других культур.

Мы считаем, что в целях пропаганды религиозных ценностей и ограничения негативного влияния религиозного фактора, воспитания нравственности и развития духовности, формирования у молодого поколения патриотического сознания, обеспечения поддержания общественной стабильности, упрочения единства и дружбы между народами Российской Федерации необходимо взять на вооружение имеющийся положительный опыт названных учебных заведений другим конфессиональным учебным заведениям республики.

Религия и ее ценности включают в себя знание исторического прошлого нашей Родины, гордость за ее героев, понимание ценности того, что сделано поколениями и что еще можно сделать. Выдающийся педагог Г. Н. Волков отметил: «Светская, школьная и семейная педагогика много потеряла, отвернувшись от такого мощного фактора воспитания, каким является религия» [2]. Религия обладает огромным воспитательным потенциалом. И Коран и Библия должны стать источником нравственного воспитания молодёжи.

Государство, школа и передовая часть нашего общества должны взять твердый курс на возрождение духовности, нравственности и чистоты традиций, используя и религиозные ценности.

Библиографический список

1. **Волков, Г. Н.** Этнопедагогика. [Текст] / Г. Н. Волков. – М.: АCADEMA, 2000. – 345 с.
2. **Садиков, М. И.** Новые формы взаимной интеграции светского и религиозного знания. [Текст] / М. И. Садиков // Формирование мировоззрения учащейся молодежи в многоконфессиональном регионе: задачи, опыт, проблемы и пути их решения. – Махачкала: Изд-во ДГУ, 2006. – С. 168.

РАЗДЕЛ V
**ПОВЫШЕНИЕ КВАЛИФИКАЦИИ
ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КАДРОВ.
УПРАВЛЕНИЕ ОБРАЗОВАНИЕМ**

УДК 659.3

Муртазина Гульсина Хафизовна

Кандидат педагогических наук, Национального государственного университета физической культуры, спорта и здоровья имени П. Ф. Лесгафта, pr-kafedra@yandex.ru, Санкт-Петербург

**ПРАКТИКО-ОРИЕНТИРОВАННЫЕ
ТЕХНОЛОГИИ В ПОДГОТОВКЕ СПЕЦИАЛИСТОВ
ПО СВЯЗЯМ С ОБЩЕСТВЕННОСТЬЮ**

Murtazina Gulsina Hafizovna

The candidate of pedagogical sciences, the senior lecturer, Lesgaft national state university of physical education, sport and health, pr-kafedra@yandex.ru, St.-Petersburg

**PRACTICALLY ORIENTIZED TECNOLOGIES IN TRAINING
OF PUBLIC RELATIONS SPECIALISTS**

Россия вступила в III тысячелетие, которое характеризуется как эпоха Глобального информационного общества, где информация и коммуникация представляются ведущими ресурсами. Важную роль в сфере современных деловых коммуникаций и управления играют связи с общественностью (общественные связи или отношения с общественностью – Public Relations, PR; русскоязычная аббревиатура – СО, ПР; пиар).

Социальный заказ вузовской системе образования на подготовку специалистов по связям с общественностью продиктован необходимостью в таких кадрах. Экономические, политические, социальные и культурные связи с целевыми аудиториями, общественностью, требуют пересмотра, совершенствования, модернизации, перехода на новый уровень современной теории и практики общественных связей. Проблемы профессионального образования, подготовки и переподготовки специалистов связаны с процессами реформирования всей системы российского образования. Подготовка специалистов по связям с общественностью ведётся в соответствии с Законом Российской Федерации «Об образовании», Федеральным Законом «О высшем и послевузовском профессиональном образовании», Законе «О двухуровневой системе высшего образования».

Профессиональная подготовка представляет собой совокупность специальных знаний, умений и навыков, позволяющих выполнять работу в определённой области деятельности. В свою очередь, цель профессиональной подготовки специалистов заключается в формировании основ профессиональной деятельности. Такими основами являются система научных знаний о связях с общественностью, умение использовать знания в этой сфере

в качестве инструмента профессионального мышления и решения профессиональных задач, устойчивый интерес к профессиональной деятельности.

Следует отметить, что подготовка будущих специалистов во многом зависит от сформированности инфраструктуры, обеспечивающей условия жизнедеятельности данной сферы деятельности: наличия учебных заведений, проводящих такую подготовку, организаций (пиар-агентств), корпоративных изданий, проведения конференций, конкурсов и других форм деловой коммуникации. Первые вузы, реализующие подготовку специалистов, находились в столичных, крупных городах, таких как Москва, Санкт-Петербург, Казань, Екатеринбург, где были университеты и институты, способные в короткий период сформировать образовательные программы и требования к уровню подготовки специалистов. Так, в 1991 г. Московский государственный институт международных отношений (МГИМО) впервые в России открыл специальность по подготовке специалистов по связям с общественностью. В Санкт-Петербурге в числе первых вузов, инициировавших такую подготовку, были СПб Государственный Электротехнический Университет (ЛЭТИ), СПб Государственный университет, Российский Государственный Педагогический университет им. А. И. Герцена, Институт Внешнеэкономических связей, СПб Университет телекоммуникаций им. М. А. Бонч-Бруевича, Невский институт языка и литературы, Северо-Западная академия госслужбы при Президенте РФ.

Значительным событием в становлении отечественной образовательной системы в сфере связей с общественностью явилось утверждение в 1996 г. Государственного образовательного стандарта высшего профессионального образования и государственных требований к минимуму содержания и уровню подготовки выпускника по специальности «022000 – Связи с общественностью». В Законе Российской Федерации «Об образовании» (1996) в статье седьмой Государственные образовательные стандарты представлены основой объективной оценки уровня образования и квалификации выпускников независимо от формы получения образования. Таким образом, ГОСТ явился отправной точкой для открытия данной специальности в российских вузах.

Как было отмечено выше, первые образовательные программы в вузах России появились в начале 90-х г. XX в. Для сравнения: первый курс по паблик рилейшнз в США был написан в 1923 г. Эдвардом Л. Бернейсом для Школы коммерции, бухгалтерского учёта и финансов факультета журналистики при Нью-Йоркском университете и был рассчитан на один семестр. К 1946 г. в 30 колледжах читались 47 учебных курсов, а в 1980 г. курсы пиар были организованы примерно в 300 учебных заведениях, в которых училось около 100 тыс. студентов. По оценкам исследователей «количество пиар специалистов в США в 1950 г. достигало 19000 тыс. человек, в 1990 г. эта цифра достигла 162000, а прогноз на 2000 год составил увеличение до 197000 тыс. специалистов» [1, с. 53].

Г. Г. Почепцов отмечает, что «ПР растёт в мире со скоростью 25% в год, так что избежать этой волны никому не удастся» [2, с. 6]. С полным основанием эту профессию называют профессией XXI в.

В США с 1956 г. Американское общество паблик рилейшнз (PRSA) провело первое исследование по проблемам образования в области пиар. Такие исследования показывали динамику развития отрасли. В 1981 г. была создана Комиссия по образованию в сфере паблик рилейшнз. Аналогичная комиссия 1991 г. рекомендовала составлять образовательные программы, где курсы по пиар составляли бы 25%, «а весь остальной объём приходился на свободные искусства, науки и прочие общеобразовательные дисциплины. Эта комиссия также рекомендовала, чтобы только половина всего учебного материала в основном курсе определялась именно как паблик рилейшнз» [3, с. 189].

Комиссия выделила пять базовых областей обучения:

1. Принципы, практика и теория паблик рилейшнз.
2. Методы паблик рилейшнз.
3. PR-исследования для планирования и оценки.
4. Стратегия и реализация паблик рилейшнз.
5. Приобретение студентами опыта паблик рилейшнз под контролем преподавателей.

Важной информацией в сравнении отечественных и зарубежных образовательных программ для педагогической общественности стали выдержки из отчёта Комиссии по ПР-образованию (США) 1999 г. «Port of Enter» («Колыбель будущего»), где речь шла об образовании в XXI в. Комиссия провела фундаментальное исследование с целью разработки и предоставления рекомендаций по составлению учебных планов вузам, готовящим студентов к профессиональной работе. Разработка рекомендаций осуществлялась на основании результатов опроса практиков в сфере паблик рилейшнз и преподавателей. Опрос был проведён с помощью Национальной Ассоциации Коммуникаций (National Communication Association) в союзе с участниками «Летней конференции по преподаванию паблик рилейшнз – 1998». Фрагменты отчёта Комиссии были представлены на Межвузовской научно-практической конференции «Паблик рилейшнз – образование и профессия» 1999 г. в СПбГЭТУ. Комиссия рекомендовала закладывать в учебные планы вузов сильную базу гуманитарных и социальных наук как фундамент для образования специалистов по связям с общественностью. Идеальная программа по их мнению должна включать в себя следующие курсы: введение в паблик рилейшнз, анализ практических примеров деятельности, методы исследования, планирование и менеджмент, организация кампаний по связям с общественностью, учебно-производственную практику, взаимодействие со СМИ, предметы по выбору.

На обучение дисциплинам специализации должно отводиться от 25 до 40 процентов от всех учебных часов и, по крайней мере, половина из них – это чистый курс по связям с общественностью. Остальные 60–75 процентов составляют гуманитарные курсы, социальные науки, бизнес-курсы и обучение иностранным языкам. В докладе представлены рекомендации студентам, которые включают в себя описание знаний и умений. Студенты, желающие до-

стигнуть успеха в профессии, должны уметь: проводить анализ и использовать на практике результаты научных исследований; управлять информацией, учитывая её роль в процессе общественных отношений, соблюдая уважение к правде; грамотно и свободно изъясняться на родном языке при письменном и устном общении; разрешать конфликты и проводить переговоры; подготавливать информационные и аналитические материалы, владеть приёмами убеждения; обладать технологической грамотностью и умело использовать наглядные материалы; управлять коммуникацией в организации, программами и ресурсами; стратегически планировать пиар-деятельность компании; свободно владеть иностранным языком; принимать этически правильные решения; активно взаимодействовать с профессиональными объединениями в сфере публичных отношений, владеть риторикой, а также искусством проведения успешных выступлений и презентаций; учитывать особенности межкультурных различий в своей профессиональной деятельности.

Отметим, что курс «Анализ практических примеров деятельности по публичным отношениям», предложенный американскими коллегами, действительно необходим. Ещё одна полезная рекомендация в практической разработке учебных планов – учебный курс «Введение в связи с общественностью». К сожалению, он не включён в ГОС специальности и поэтому не читается в большинстве вузов. О важности курса говорить не приходится, здесь весь «предмет» предъясняется целиком, а изучение других специальных дисциплин дополняет, уточняет, детализирует полученные знания, он определяет основную образовательную траекторию подготовки специалиста, помогает первокурснику осознать правильность выбора профессии. Объём курса должен быть не более 20 часов, так как основная его цель заключается в том, чтобы дать студентам общие представления о профессии.

Вариант зарубежной подготовки специалистов по связям с общественностью представлен также в докладе Сэма Блэка «Колесо образования по публичным отношениям» [4], где образовательная программа представлена в виде трёх окружностей. В центре окружности указаны профессиональные дисциплины, во второй окружности представлены курсы, касающиеся общих вопросов коммуникации: теория и практика коммуникаций, реклама, право и этика СМИ, исследовательская работа, анализ СМИ, графическая коммуникация, редактирование, написание материалов для СМИ, третья окружность включает в себя курсы по общим дисциплинам, таким как теория менеджмента, управление персоналом, гуманитарные науки, социальные науки, естественные науки, иностранные языки, статистика, структура и поведение организации, управление бизнесом, экономика, политология, государственное строительство, государственно-административная деятельность. Эта схема даёт представление об основных циклах учебных дисциплин без излишней детализации, необходимый набор курсов для формирования учебного плана.

Анализируя рекомендации по составлению образовательной программы Комиссии по образованию в сфере связей с общественностью США и рос-

сийские образовательные программы, мы пришли к выводу, что в основных их положениях больше сходства, чем различий.

Начало второго тысячелетия символично совпало с появлением нового Государственного стандарта специальности 030602 – «Связи с общественностью», утвержденной приказом Министерства образования Российской Федерации от 2 марта 2000 г. Предполагается, что специалист способен осуществлять следующие виды деятельности: информационно-творческая; социально-психологическая; информационно-коммуникационная; информационно-управленческая; рекламно-информационная; информационно-аналитическая; информационно-референтская; культурно-просветительская; организационно-рекламная; информационно-социологическая; научно-исследовательская.

Споры об акцентах в подготовке будущих пиар-профи не утихают: она предусматривает либо широкую гуманитарную подготовку «унифицированного специалиста», либо выбор новых 25 специализаций (ГОС 350400), в том числе «Связи с общественностью в сфере массовой физической культуры, рекреации и спорта». Пропаганда здорового образа жизни и физической культуры вызывает необходимость подготовки у выпускников коммуникативных и организаторских способностей. Такая подготовка позволит решать и задачи, связанные с продвижением позитивного образа сферы физической культуры и спорта.

В данном контексте возникают проблемные вопросы: какой должна быть подготовка специалистов по связям с общественностью в условиях модернизации профессионального образования? Что должно измениться в содержании учебного материала? Каким должно быть соотношение фундаментальности и профессиональной направленности в подготовке будущих специалистов? Какой должна быть концепция подготовки специалистов и конкретная методика обучения? Как необходимо организовать учебно-познавательную деятельность студентов?

Представляется, что для будущей практической работы специалистам по связям с общественностью необходимо освоение коммуникативных практик, где теория коммуникации является базовой дисциплиной [5] (рисунок 1):

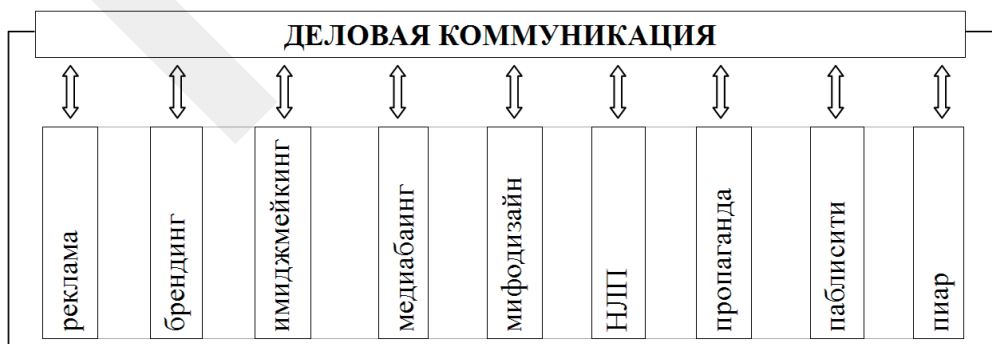


Рисунок 1 – Коммуникативные практики деловой коммуникации

Термин «деловая коммуникация» (ДК), в отличие от английского «business communication», получил расширенное толкование в русском языке. Эффективной деловой коммуникацией в России XXI в. занимаются не только бизнесмены, политики, юристы, но и священнослужители, военные, врачи, спортсмены, деятели культуры и другие лидеры мнений. Главным критерием эффективности деловой коммуникации должны стать универсальные инструменты, отражающие глобальные стратегические цели и ценности персоны, организации и общества в целом.

Существует ряд универсальных терминов, используемых для системного анализа и синтеза деловой коммуникации (ДК) как явления: модели, виды, формы, приемы и средства.

Модели коммуникации [6]:

- теоретические (лингвистическая, литературная, театральная, герменевтическая, фольклорная, семиотическая, культурологическая, прагматическая, психоаналитическая, архетипическая, мифологическая, нарративная, социологическая, текстовая, философская, игровая, антропологическая, вещественная, деконструктивистская, постструктуралистическая);
- прикладные (математическая, кибернетическая, социально-психологическая, контент-анализа, разведывательная, конфликтологическая и пр.).

Виды деловой коммуникации:

- вербальная (аудиальная, визуальная);
- невербальная (тактильная, перформансная, визуальная).

Формы деловой коммуникации [7]:

- деловой разговор, беседа по телефону, совещание, пресс-конференция, переговоры, торги, дискуссия, симпозиум, полемика, дебаты, спор, публичная речь, презентация, самопрезентация.

Приемы и средства [8]:

- 1500 приемов и средств деловой коммуникации.

Перечисленные коммуникативные практики нередко используют одинаковые приемы и средства, заполняя пространство деловой коммуникации по принципу «олимпийских колец», частично перекрывающих друг друга.

Педагогический эксперимент по апробированию данной модели был проведен в рамках курса «Связи с общественностью в физической культуре, рекреации и спорте». В контрольной группе разность показателей в начале и в конце эксперимента незначительна. Для качественной оценки эффективности методики нами были предложены проверочные вопросы, направленные на воспроизведение полученной информации, предполагающие применение знаний и умений в учебной ситуации (представление о коммуникативных практиках, формах деловой коммуникации, моделях, видах, приемах, средствах, уровень знаний о приемах и средствах ДК, уровень умений по созданию баз данных по приемам и средствам ДК).

Качественная оценка показала, что в 7, 8, 9, 10 тестах уровень значимости достоверен (7 тест $P < 0,05$, 8 - $P < 0,01$, 9 - $P < 0,001$, 10 - $P < 0,001$) (таблица 1):

Таблица 1 – Характеристики испытуемых, а также показатели тестов занимающихся в контрольной и экспериментальной группе после эксперимента

№	Тест	n	группа	$\bar{X} \pm S_x$	Me	P
1	1 критерий	12	к	$3,8 \pm 0,2$	4,0	$P > 0,05$
		12	э	$4,1 \pm 0,2$	4,0	
2	2 критерий	12	к	$3,7 \pm 0,1$	4,0	$P > 0,05$
		12	э	$3,9 \pm 0,1$	4,0	
3	3 критерий	12	к	$3,8 \pm 0,2$	4,0	$P > 0,05$
		12	э	$3,7 \pm 0,1$	4,0	
4	4 критерий	12	к	$3,9 \pm 0,2$	4,0	$P > 0,05$
		12	э	$4,0 \pm 0,1$	4,0	
5	5 критерий	12	к	$3,9 \pm 0,2$	4,0	$P > 0,05$
		12	э	$3,9 \pm 0,1$	4,0	
6	6 критерий	12	к	$3,7 \pm 0,1$	4,0	$P > 0,05$
		12	э	$3,9 \pm 0,1$	4,0	
7	7 критерий	12	к	$3,5 \pm 0,1$	3,0	$P < 0,05$
		12	э	$4,0 \pm 0,2$	4,0	
8	8 критерий	12	к	$3,4 \pm 0,2$	3,0	$P < 0,01$
		12	э	$4,1 \pm 0,1$	4,0	
9	9 критерий	12	к	$3,0 \pm 0,1$	3,0	$P < 0,001$
		12	э	$4,0 \pm 0,1$	4,0	
10	10 критерий	12	к	$3,0 \pm 0,08$	3,0	$P < 0,001$
		12	э	$3,9 \pm 0,1$	4,0	

Указанные тесты наиболее значимы для проведения эксперимента, так как касаются приобретения практических умений по созданию приемов и средств деловой коммуникации.

Качественная оценка в экспериментальной группе показала, что в 7, 8, 9, 10 тестах уровень значимости достоверен (7 тест $P < 0,05$, 8 - $P < 0,01$, 9 – $P < 0,01$, 10 – $P < 0,05$) (таблица 2):

Таблица 2 – Характеристики испытуемых, а также показатели тестов занимающихся в экспериментальной группе до и после эксперимента

№	Тест	n	группа	$\bar{X} \pm S_x$	Me	P
1	2	3	4	5	6	7
1	1 критерий	12	к	$3,8 \pm 0,2$	4,0	$P > 0,05$
		12	э	$4,1 \pm 0,2$	4,0	
2	2 критерий	12	к	$3,7 \pm 0,1$	4,0	$P < 0,05$
		12	э	$3,9 \pm 0,1$	4,0	
3	3 критерий	12	к	$3,8 \pm 0,2$	4,0	$P < 0,05$
		12	э	$3,7 \pm 0,1$	4,0	
4	4 критерий	12	к	$3,9 \pm 0,2$	4,0	$P > 0,05$
		12	э	$4,0 \pm 0,1$	4,0	
5	5 критерий	12	к	$3,9 \pm 0,2$	4,0	$P > 0,05$
		12	э	$3,9 \pm 0,1$	4,0	
6	6 критерий	12	к	$3,7 \pm 0,1$	4,0	$P > 0,05$
		12	э	$3,9 \pm 0,1$	4,0	

Окончание таблицы

1	2	3	4	5	6	7
7	7 критерий	12	к	3,5±0,1	3,0	P<0,05
		12	э	4,0±0,2	4,0	
8	8 критерий	12	к	3,4±0,2	3,0	P<0,01
		12	э	4,1±0,1	4,0	
9	9 критерий	12	к	3,0±0,1	3,0	P<0,01
		12	э	4,0±0,1	4,0	
10	10 критерий	12	к	3,0±0,08	3,0	P<0,05
		12	э	3,9±0,1	4,0	

Содержание деловой коммуникации будет меняться по мере развития коммуникативных практик. Предложенный нами ряд является открытым и может быть дополнен специалистами [9] (рисунок 2):

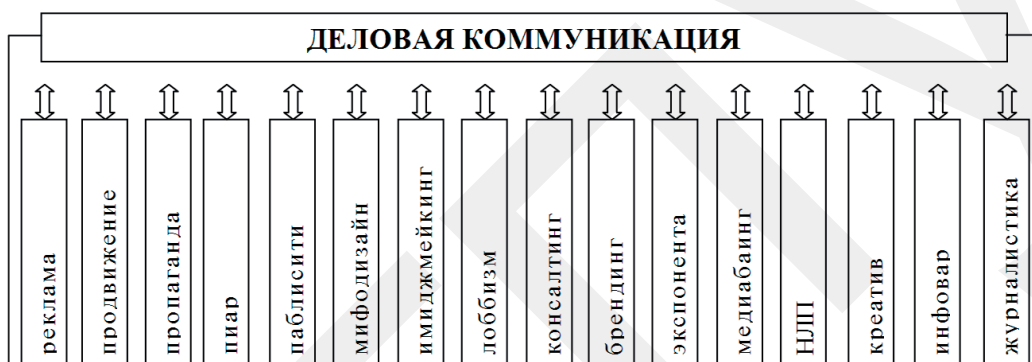


Рисунок 2 – Дополнительные коммуникативные практики

Так, в ДК включаются коммуникативные практики, представляющие научный интерес для нового профиля подготовки, такие как продвижение, лоббизм, консалтинг, экспонента, креатив, инфовар (информационные войны), журналистика.

Федеральный государственный образовательный стандарт ВПО третьего поколения (031600) интегрирует две специальности и предусматривает обучение бакалавров по новому направлению «Реклама и связи с общественностью». Деятельность бакалавров также связана с организационно-управленческими, коммуникационными задачами, однако в ГОС появляются новые виды профессиональной деятельности: проектные, рекламно-информационные, рыночно-исследовательские и прогнозно-аналитические и вместе с этим требования к формированию новых профессиональных компетенций, таких как базовые навыки бренд-менеджмента (ПК-7), медиапланирования (ПК-8). Такой широкий диапазон деятельности предполагает качественно новый уровень обучения, модернизацию учебного процесса в соответствии с новыми требованиями системы образования. Изучение деловой коммуникации и коммуникативных практик формирует ключевые профессиональные компетенции будущих специалистов.

Библиографический список

1. **Блэк, С.** Паблик рилейшнз. [Текст] / С. Блэк.- М.: Изд-во «Сирин», 2002. – 202 с.
2. **Булгари, М.** Виртуальная медиатека профессиональной деловой коммуникации [Текст] / М. Булгари, СПб., 2010. – 117 с.
3. **Булгари, М.** Имидж по-Русски: приемы и манипуляции [Текст] / М. Булгари. – СПб., 1998. – 47 с.
4. **Катлип, С.** Паблик рилейшенз: теория и практика [Текст]: учеб. пособие: Пер. с англ. – 8-е изд. / С. Катлип, А. Сентер, Г. Брум. – М.: Изд-й дом «Вильямс», 2005. – 624 с.
5. **Муртазина, Г. Х.** Деловая коммуникация – реклама, брэнддинг, имидж-мейкинг, медиабаинг, мифодизайн, НЛП, пропаганда, паблисити и пиар [Текст] / Г. Х. Муртазина // Материалы IV Всерос. науч.-практ. Конф. 14 февр. 2007 г. – СПб.: Гуманитарный ун-т профсоюзов, 2007. – С. 96–98.
6. **Панфилова, А. П.** Деловая коммуникация в профессиональной деятельности [Текст] / А. П. Панфилова; СПб ин-т ВЭСЭП, Общество «Знание». – СПб., 2007. – 494 с.
7. **Почепцов, Г. Г.** Теория коммуникации [Текст] / Г. Г. Почепцов. – М.: Изд-во Рефл-бук Ваклер, 2001. – 650 с.

УДК 371. 90(045)

Шкабара Ирина Евгеньевна

Кандидат педагогических наук, доцент, декан факультета магистерской подготовки Нижнетагильской государственной социально-педагогической академии, irinashkabara@mail.ru, Нижний Тагил

ОРГАНИЗАЦИЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ МАГИСТРАНТА В СВЕТЕ СОВРЕМЕННОЙ ПАРАДИГМЫ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

Shkabara Irina Yevgenievna

Associate professor, dean of master course faculty of Nizhny Tagil State Socio-pedagogical Academy, irinashkabara@mail.ru, Nizhny Tagil

ORGANIZATION OF SELF-WORK OF MASTER COURSE STUDENTS IN THE FRAME OF NEW EDUCATIONAL PARADIGM

Современные подходы к обучению предполагают изменение педагогической парадигмы высшего профессионального образования. Главный смысл этого изменения заключается, по словам Л. С. Гребнева в переходе «от обучения в формате “teaching” ... к «формату “learning”». Теперь

уже не человека учат, а человек учится. В рамках этой парадигмы человек учиться всю жизнь, а мы ему помогаем, но лишь частично, в границах целесообразности и его личной заинтересованности» [1, с. 42]. Особенно остро необходимость вышеупомянутого перехода ощущается в условиях магистратуры, где обучение строится на большом объеме самостоятельной работы студентов-магистрантов, как в образовательной, так и научно-исследовательской составляющих подготовки. Магистрант должен большей частью самостоятельно осваивать знания, развивать умения, приобретать практический опыт для успешной будущей профессиональной деятельности, формируя тем самым свои общекультурные и профессиональные компетенции. При этом, самостоятельное мышление студента, как важнейшее условие формирования его рационального обучения, должно складываться в процессе «собственной активности студента по решению значимых проблем, пониманию образовательного материала» [2, с. 100]. Среди этих проблем немаловажным является понимание студентом значимости обучения в магистратуре для своего личностного и профессионального становления.

Роль преподавателя в рамках новой парадигмы высшего образования заключается в организации этого процесса. Вузовский преподаватель выступает уже не столько как транслятор знания, а как наставник и консультант, который должен помочь создать условия для успешного обучения, воспитания и профессионально-личностного саморазвития студента. Образование, ориентированное только на передачу максимального объема знаний и освоение социальных технологий, не будет способствовать развитию «социально-культурной и личностной самоидентичности», не станет фактором «жизнеспособности молодого поколения, которое завтра будет определять судьбу России» [Там же, с. 31]. Будущему магистру как «будущему мастеру своего дела» (в русском переводе смысл этого слова именно такой) нужно помочь организовать учебную и научно-исследовательскую деятельность, направить, понять, поддержать. Уверенное движение российского образования по пути выполнения Болонской конвенции постепенно становится нормой жизни российских вузов, если ещё к тому же учитывать факт того, что магистратура – не чужеродное тело в организме российского образования: она появилась в нашей стране ещё в начале XIX в.¹ Диплом европейского образца, который получают наши выпускники, ещё одно свидетельство признания современного российского образования.

Поэтому вопрос организации самостоятельной работы должен рассматриваться как важная неотъемлемая часть гармоничной работы трех сторон, занятых в процессе подготовки магистров: студента-магистранта; вузовского преподавателя, который либо выступает в роли индивидуального научно-

¹ В русском переводе слово «магистр» означает «мастер своего дела». В России ученая степень магистра наряду с учёными степенями кандидата и доктора наук была введена специальным императорским указом царя Александра I в январе 1803 г.. Степень магистра в России имела весьма высокий научный статус. Магистерские диссертации имели характер серьёзных научных трудов, многие из которых послужили основой новых научных направлений.

го руководителя, или ведет курс лекций по одной из дисциплин магистерской подготовки (очень часто это совпадает); и административного аппарата, который занят вопросами организации работы магистратуры, в данном случае это деканат факультета магистерской подготовки Нижнетагильской государственной социально-педагогической академии.

Теоретическое представление о самостоятельной работе студентов (СРС) в целом сводятся к тому, что СРС должна рассматриваться как внутренне мотивированная и структурированная самим студентом – в данном случае магистрантом, деятельность в совокупности выполняемых действий, ориентированных на формирование базового опыта будущей профессиональной деятельности: педагогической, научно-исследовательской, управленческой, проектной, методической.

Со стороны преподавателя организация СРС должна рассматриваться как важная часть его профессиональной деятельности, целью которой является создание психолого-педагогических условий для успешного обучения, воспитания и профессионально-личностного развития студента.

Со стороны деканата организация СРС заключается в разработке нормативных документов, регламентирующих СРС, так как своевременное выполнения требований этих документов, является залогом успешности организации работы магистратуры. К таким документам относятся рабочие и годовые учебные планы, программы учебных дисциплин, программы научно-исследовательской и научно-педагогических практик, положение о курсовой работе и положение о магистерской диссертации.

Переходя к анализу рассматриваемого вопроса, следует сказать, что большой объем самостоятельной работы магистрантов, как в образовательной, так и научно-исследовательской частях подготовки распределяется следующим образом. Согласно государственному образовательному стандарту из общего количества времени², отводимого на *образовательную составляющую магистерской программы* (2034 часа) 618 часов отводится на аудиторские занятия, 1416 часов – на самостоятельную работу. Таким образом, при объеме аудиторских учебных занятий 14 академических часов в неделю, магистрант должен самостоятельно готовиться к выполнению заданий образовательной части 26 часов в неделю.

В общем количестве времени, отведенном на *научно-исследовательскую работу* (2034 часа), аудиторские занятия студентов составляют 108 часов, на самостоятельную работу отводятся 1926 часов, которые распределяются по следующим видам работ:

- научно-исследовательская работа в семестрах – 1332 ч. (250 часов – I семестр (14 ч/нед), 390 часов – II семестр (16 ч/нед), 192 часа – III семестр (14 ч/нед);
- научно-исследовательская практика – 324 часа (54 ч/нед – 6 недель);
- научно-педагогическая практика – 270 часов (54 ч/нед – 5 недель).

² В данной статье мы рассматриваем распределение нагрузки в часах, несмотря на переход к зачетным единицам, который в нашей магистратуре осуществляется в настоящее время.

Всё это фиксируется в учебных годовых и рабочих планах, индивидуальных планах магистрантов, где показано, сколько часов магистрант должен самостоятельно работать, в том числе в неделю, чтобы суметь применить знания, умения и свой практический опыт для успешной будущей профессиональной деятельности.

Обращаясь к позиции студента, и делая на основе рассмотренных выше документов вывод, следует сказать, что магистрант должен затрачивать около 6,5 часов в день, чтобы подготовиться к учебным предметам и заниматься своей научно-исследовательской работой во время теоретического обучения (4+2,5); столько же времени должно отводиться для самостоятельного выполнения заданий во время практик и непосредственной научно-исследовательской работы.

Анкетирование магистрантов (опрошено свыше 130 студентов факультета магистерской подготовки) показало следующую картину:

1) на вопрос, как регулярно магистранты занимаются подготовкой к занятиям и НИРС мы получили следующие ответы:

- ежедневно – 20%;
- 3–4 дня в неделю – 30%;
- сразу после занятий – 10%;
- по выходным дням – 30%;
- нерегулярно – 10%.

2) в среднем магистранты тратят на занятия в день:

- 5–6 ч/д – 60%;
- 3–4 ч/д – 30%;
- меньше 3 ч/д – 10%.

3) вопрос, касающийся равномерности распределения заданий СРС на неделе, дал следующие показатели уровня учебной нагрузки магистрантов:

- высокий – 30%;
- недостаточно высокий – 10%;
- оптимальный – 60%.

Делая вывод из вышесказанного, следует сказать, что самостоятельная работа внутренне мотивированна и структурирована у 46% магистрантов, средний показатель составил 23%, низкий уровень 31%. Одной из основных, на наш взгляд причин, такого положения дел, можно назвать следующую. В магистратуре учатся молодые люди возраста 22 и более лет, многие из которых имеют свои собственные семьи, и вопрос трудоустройства во время обучения является для них жизненно важным. Часто происходит так, что небольшая аудиторная нагрузка, дает им возможность трудоустроиться. И здесь чрезвычайно важно, наличие ответственности, самоконтроля и контроля со стороны не только преподавателя, ведущего учебные занятия, но и самое главное – научного руководителя магистранта, который действительно должен помочь составить индивидуальный план СРС, контролировать его выполнение, создавая тем самым психолого-педагогические условия для успешного обучения, воспитания и профессионально-личностного развития будущего магистра.

Анализируя содержание обязательной самостоятельной работы магистрантов, предусмотренное для освоения учебной дисциплины, мы рассмотрели программы учебных дисциплин магистерских программ «Педагогическая психология» и программы «Среднее образование», которые действуют в нашем вузе уже на протяжении 2,5 лет.

Анализ показал, что самостоятельная работа магистрантов не ограничивается только усвоением теоретических знаний. Преподаватели, организуя самостоятельную работу по дисциплине, как в аудиторной, так и внеаудиторной форме, предлагают наряду с традиционными формами СРС, к которым относятся работа с информационными источниками, выполнение практических заданий и упражнений, письменные ответы на вопросы контрольных работ, разработка педагогических проектов, наблюдение и анализ педагогического опыта, моделирование педагогических ситуаций и т. п., оригинальные – нетрадиционные формы СРС, что особенно отражено в программах кафедры психологии. Это выполнение тренинговых упражнений (напр. «Эффективное общение и рациональное поведение в конфликте»); проведение дидактических тренингов (напр. «Овладение искусством притирки»); исследовательские задания по составлению картотеки фундаментальных трудов советских психологов по педагогической психологии; описание особенностей той или иной научно-психологической школы; анализ изменения содержания основных понятий педагогической психологии: «учение», «знание», «обучение», «мышление», «понятие»; разработка эскизов (напр. «Эскиз кабинета психологической разгрузки»); проведение различного вида анализов (напр. анализа собственного педагогического общения, анализ типичных ошибок учителей, возникавшие в общении с учащимися) и т. п. Такое достаточное разнообразие форм как аудиторной, так и внеаудиторной СРС позволяет формировать разносторонние предметные и общепрофессиональные практические умения и навыки, а также умения исследовательской и творческой деятельности будущих магистров.

Тем не менее, при планировании самостоятельной работы студентов преподаватели не всегда, как оказалось, определяют примерные затраты времени на ее выполнение и рассчитывают общий объем заданий в соответствии с плановой нормой трудоемкости дисциплины. Во всяком случае, в рассмотренных программах этого не было обнаружено. Когда преподаватели получили от нас задание определить примерные затраты времени на выполнение той или иной формы СРС в рамках своей программы, они обнаружили иногда резерв времени и необходимость действительно разнообразить формы СРС; иногда пришли к выводу, что перегружают студентов, превышая допустимые нормы времени на выполнение своих заданий.

Относительно контроля СРС и оценки её результатов следует сказать, что в каждом рабочем учебном плане имеются сведения о запланированных видах контроля самостоятельной работы. Это курсовая работа по дисциплине «Современные проблемы науки и образования» в конце первого года обучения; зачеты и экзамены; отчет по научно-исследовательской части ма-

гистерской программы, который проводится в конце каждого семестра, государственный экзамен и защита магистерской диссертации. Контроль самостоятельной работы осуществляется как в процессе проведения аудиторных занятий (лекционных, семинарских, практических и лабораторных), так и во внеучебное время, что в основном связано с контролем выполнения заданий по научно-исследовательской части магистерской подготовки.

Относительно последней формы контроля следует сказать, что оценивание самостоятельной работы по научно-исследовательской части магистерской подготовки ведется бально-рейтинговой схемой оценивания, что отражено в технологической карте, выдаваемой магистранту на период прохождения практики, где каждый вид деятельности студента оценивается в баллах. Подобная практика прошла апробирование на факультете магистерской подготовки в течение 2-х лет организации практик, и признана, как магистрантами, так и преподавателями успешной.

Таким образом, делая вывод из вышесказанного, следует сказать, следующее. В соответствии с тем, что особенностью организации учебного процесса в магистратуре является значительная доля самостоятельной работы магистранта, как в образовательной, так и научно-исследовательской частях подготовки, действительно необходимо иметь единую систему нормативно-методических материалов по организации самостоятельной работы магистрантов в образовательной и исследовательской частях подготовки. Эти документы способствуют регламентации времени, отводимого на СРС, составляют руководство к действию, как деканата факультета магистерской подготовки, кафедр, занимающихся реализацией магистерских программ и самих студентов-магистрантов.

Структура СРС должна определяться содержанием и образовательными задачами вида деятельности магистранта: учебной и научно-исследовательской, включающей практики, работу над магистерской диссертацией, и поэтому содержание самостоятельной работы магистранта должно быть сгруппировано в образовательные модули, касающиеся вышеупомянутых частей подготовки. Каждый модуль должен включать комплексную цель, краткое содержание материала, блок заданий для СРС и должен быть снабжен методическими рекомендациями по выполнению всех видов самостоятельной работы и методическим обеспечением: списками основной и дополнительной литературы, интернет-ресурсов; текстовыми, аудио-, видео-, телематериалами, фрагментами видеолекций ведущих отечественных и зарубежных педагогов. Разнообразные задания для СРС должны включать работу с понятийным аппаратом; практико-ориентированные и проектные задания; разного вида тесты (для промежуточного и итогового контроля); темы докладов и сообщений, рефератов; вопросы для самоконтроля; вопросы контроля итоговых мероприятий. При этом в рамках отдельной учебной дисциплины возможно ввести накопительную систему оценивания учебной деятельности студентов, включающей помимо обобщения результатов работы студентов в течение семестра (выступления с презентациями и учас-

тие в дискуссиях на семинарских/практических занятиях), результаты выполнения заданий самостоятельной работы.

Уровневый подход, применяемый для разработки заданий по СРС [3] может быть успешно применен в магистратуре, соотнося задания каждого вида уровня заданий с этапами изучения дисциплин из образовательной части магистерской подготовки, а также этапами движения магистранта по освоению научно-исследовательской части магистерской программы.

Задания первого уровня сложности могут быть связаны с репродуктивным усвоением материала и предусматривают работу с опорой на алгоритмические предписания, инструкции в работе с научными и учебными текстами, нормативными документами. Они могут включать в себя задания на составление структурно-логического конспекта изученного текста с выделением исходных идей, принципов, законов; написание резюме; составление развернутого плана, тезисов, аннотаций, библиографического списка, систематизированной картотеки по предложенной теме.

Задания второго уровня, ставящие главной целью аналитическую работу, предполагают подготовку научных сообщений, докладов, рефератов, рецензий на научные, учебные, учебно-методические работы, в том числе и студенческие, что может успешно и гибко вплестись как в аудиторную, так и внеаудиторную самостоятельную работу. Разработка проектов с презентациями, выступления по защите подготовленных заданий на методологическом семинаре выпускающей кафедры, научно-практических конференциях, круглых столах – всё это несомненно заинтересует будущего магистра и будет способствовать переходу от работы воспроизводящего характера (по образцам) к работе более сложной, требующей применения умений и навыков пользования научно-педагогической и справочной литературой.

Задания третьего уровня, ориентированные на творческие находки студентов по использованию широкого спектра современных информационных, компьютерных, интерактивных технологий «портфолио», проектов, «кейс-стади», эссе будут гармонично вплетены в процесс работы над завершающей частью обучения в магистратуре – магистерской диссертации, и дадут старт для дальнейшего творческого развития личности выпускника, носящего почетную академическую степень магистр.

Таким образом, четкие регламенты по каждому виду образовательной деятельности в магистратуре известные, понятные и исполняемые каждым магистрантом, преподавателем, работником административного аппарата будут способствовать повышению прозрачности и качества обучения, сделают магистратуру привлекательной как для нынешнего поколения магистрантов, так и для тех бакалавров и специалистов, которые выберут эту траекторию своего профессионального становления.

Библиографический список

1. **Гребнев, Л. С.** Высшее образование в Болонском измерении: российские особенности и ограничения [Текст] / Л. С. Гребнев // Высшее образование в России. – 2004. – № 1 – С. 36–42.
2. **Запесоцкий, А. С.** Образование: философия, культурология, политика [Текст] / А. С. Запесоцкий. – М.: Наука, 2002. – 456 с.
3. **Черная, А. В.** Организация самостоятельной работы студентов по психолого-педагогическим дисциплинам». [Текст]: учебное пособие. / А. В. Черная, Е. А. Чекунова, Е. И. Погорелова. – Ростов-на-Дону, 2003. – 200 с.

УДК 37

Кропотова Ирина Николаевна

Старший преподаватель кафедры естественнонаучных дисциплин ВФ МАДИ (ГТУ), соискатель кафедры истории образования, этнопедагогике и яковлевоведения Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева, tanjanal@yandex.ru, Чебоксары

**АНАЛИЗ ПРАКТИКИ I-ГО ЭТАПА
ПРОЦЕССА РЕСТРУКТУРИЗАЦИИ СЕТИ
ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЙ
НА ПРИМЕРЕ ЧУВАШСКОЙ РЕСПУБЛИКИ**

Kropotova Irina Nikolaevna

Senior teacher of the scientific disciplines chair at the Volgian branch of the Moscow State Automobile and Road Technical University, applicant of the education history, ethnopedagogics and the study of Yakovlev chair at the Chuvash State Pedagogical University after I. Y. Yakovlev, tanjanal@yandex.ru, Cheboksary

**THE FIRST STAGE PRACTICE ANALYZING OF EDUCATIONAL
INSTITUTIONS NETWORK RESTRUCTURING BY THE
EXAMPLE OF THE CHUVASH REPUBLIC**

В современном мире образование становится одним из важнейших факторов, обеспечивающих экономический рост, социальную стабильность, развитие институтов гражданского общества. Для Чувашии, находящейся на последнем месте в России по запасам стратегического сырья, именно образованный человек становится определяющим ресурсом экономического, интеллектуального, духовно-нравственного развития республики.

Чувашия – республика аграрная и дотационная. В ее составе 29 районов, из которых 21 район – сельский, поэтому глубокая и всесторонняя модернизация образования, направленная на решение триединой задачи (доступность – эффективность – качество), коснулась, в первую очередь,

сельских школ. Известные проблемы сельских школ – малочисленность, малокомплектность, безальтернативность образовательного пространства, проблемы с обеспечением сел высококвалифицированными, а иногда хоть какими-нибудь, кадрами, слабая материально-техническая база, отсутствие возможностей для внедрения в практику инновационных технологий, ограничивают конституционное право сельских детей на получение качественного образования.

Учитывая свой аграрный статус Чувашии и накопившиеся проблемы, республика стала первым субъектом Российской Федерации, самостоятельно разработавшим основные направления развития региональной системы образования с целью сделать образование современным и конкурентоспособным, способным удовлетворить возросшие запросы со стороны всех участников образовательного процесса.

Для решения проблем сельских школ, нужно было сосредоточить усилия и ресурсы на «узловых» вопросах реструктуризации образовательной сферы – доступности, эффективности, качестве.

В ходе реструктуризации сети сельских школ особое внимание уделялось тому факту, что сельская школа – явление многоплановое: культурное, социальное, экономическое. Именно сельская школа во многом определяет и определяется инфраструктурным развитием сельских территорий. В республике принято очень важное для модернизации образования решение: одновременное с модернизацией образовательного пространства, комплексное развитие общественной инфраструктуры. Для этого успешно реализуется целый ряд программ, направленных на: создание оснащенных современным оборудованием базовых школ, газификацию сел, строительство жилья и дорог, открытие модельных библиотек и офисов семейного врача. Республиканский бюджет превращается в инструмент инвестиционной политики, в результате чего экономика районов и городов получает дополнительную поддержку, снижается себестоимость производимой продукции, повышается эффективность производства, и при этом еще повышается качество жизни населения Чувашии, растет уровень культуры, и, несомненно, качество образования.

Для обеспечения доступности качественного образования с 2002 г. действует республиканская программа «Школьный автобус». Всего по республике к базовым школам на 273 автобусах подвозят сегодня более 11 тыс. детей из 780 деревень. Общая протяженность маршрутов школьных автобусов по 21 району республики составляет более 2 тыс. км.

По вводу в действие общеобразовательных школ на 10 тысяч детей школьного возраста Чувашская Республика стала признанным лидером не только в Приволжском федеральном округе, но и во всей Российской Федерации.

Не каждая республика может похвастаться массовой компьютеризацией школ, тем более – сельских. В настоящее время в Чувашии один современный компьютер приходится на 28 учащихся (в 2000 г. – на 300 учащихся). По показателю подключенности к Интернету, Чувашская Республика лиди-

рует среди других субъектов федерации: 84,2% сельских школ имеют доступ в Интернет.

В 2005 г. на базе Республиканского института образования создан республиканский центр дистанционного обучения (РЦДО), оснащенный 5-ю современными компьютерными классами, мультимедийным оборудованием, учебным комплексом программных средств. В 26 муниципалитетах созданы соответствующие ресурсные центры дистанционного обучения и, таким образом, сформировалась единая инфраструктура, позволяющая внедрить дистанционные формы повышения ИКТ – компетентности и общей квалификации педагогов.

В республике в соответствии с Указом Президента с каждым днем растет число образцовых сельских медиатек, оснащенных самой современной аудио- и видеотехникой, компьютерами, подключенными к сети Интернет. В соответствии с указом уже к концу 2004 г. вступят в строй 100 модельных библиотек, а в 2005–2006 гг. планируется открыть еще 250 таких современных центров культуры. А в большинстве регионов России вообще не знают, что такое современные сельские библиотеки и даже не слышали о модельных библиотеках. А в республиканских модельных библиотеках учителя, ученики, родители могут получить необходимую информацию по различным отраслям знания, педагогике и методике преподавания, ознакомиться с книжными новинками, компьютерными образовательными программами, учебными видеофильмами.

Формирование новой сети образовательных учреждений в сельской местности в условиях решения задач модернизации образования рассматривается как системный ресурс развития регионального образования. В целях эффективного использования финансовых, кадровых, материально-технических ресурсов, необходимо было перестроить инфраструктуру сельского образовательного пространства. Для этого в результате процессов оптимизации и реструктуризации в республике к 2005 г. вместо 700 малокомплектных, с низкими образовательными результатами, школ, создана эффективная образовательная сеть из 544 школ различных моделей: «школа-детский сад» (29), социокультурно-образовательный комплекс (31), базовая школа (с подвозом учащихся) (178), ресурсный центр (51), в связи с чем позитивно изменились показатели эффективности системы образования.

Благодаря оптимизации сети образовательных учреждений постепенно стабилизировалась средняя наполняемость классов в сельских школах и составляет 15,6 ученика, а в базовых школах – 21,1 ученика. И это при ежегодном демографическом спаде более 7%. До 8 возросло число учащихся, приходящихся на одного учителя. Возросло до 96,6% число учащихся, обучающихся в первую смену (по России этот показатель равен 81,4%).

Базовые школы в соответствии с планом реструктуризации получили оборудование на сумму более 3 млн. рублей. Закуплены учебная мебель, лабораторное оборудование, оборудование для спортзалов и столовых, произведен ремонт учебных кабинетов и т. д.

Принимаемые правительством Республики меры и участие в федеральных и международных проектах, вызвали рост показателей качества образования. Так, участие в программе по внедрению ЕГЭ, призванной повысить академическую мобильность выпускников независимо от места жительства и уровня материальной обеспеченности, подтвердило: благодаря участию в эксперименте школьники Чувашии добились хороших результатов. Возросло число учащихся сельских школ, поступивших в вузы благодаря введению ЕГЭ (37% – в 2001 г до введения ЕГЭ, 43,1% – в 2005 г.), причем в самые престижные вузы страны, о которых без ЕГЭ многие и мечтать не могли.

Происходят качественные изменения в содержании образования. В текущем году по системе дифференцированного обучения у нас занимаются 22% учащихся, по Российской Федерации этот показатель равен 14,4%. В 80% школах республики функционируют профильные классы. Расширяется сеть школ, в которых вводится раннее и углубленное изучение иностранных языков: в 2002 году 24% школьников изучали иностранный язык в начальных классах, в 2003/04 учебном году их число выросло до 30%, а в 1994 г. таких учащихся было 0,1%. Рост показателя почти в 300 раз!

Важным моментом стала деятельность правительства, направленная на повышение престижа работы учителя и его профессионального уровня, ведь хорошо известно, что качество образования школьников не может быть выше качества обучающихся их учителей!

Интенсивное насыщение базовых школ ресурсами способствовало увеличению числа учителей, владеющих навыками работы на компьютере (с 35,3 % в 2002 г. до 55,4 % в 2004) и использующих компьютерные технологии в обучении (с 12,9 % до 35,3 %). Неуклонно растет процент учителей, имеющих высшие квалификационные категории (с 4,4% в 2001 г. до 9,1% в 2005 г.) и процент учителей, прошедших курсы повышения квалификации (25% в 2005 г.).

Реализация программ I этапа реструктуризации («Новая школа» – 1996 г., «Сельская школа Чувашии» – 1998 г., «Республиканская программа реструктуризации сети общеобразовательных учреждений в Чувашской Республике на 2003–2005 гг.», республиканская программа «Развитие единой образовательной информационной среды на 2001–2005 гг.»), и анализ их итогов, дают основания утверждать, что грамотная целенаправленная образовательная и инвестиционная политика правительства Чувашии позволяет решать вопросы модернизации образовательного пространства, добиваясь высоких результатов даже в ситуации ограниченности сырьевых ресурсов.

Созданная на I-ом этапе реструктуризации сети образовательных учреждений нормативно-правовая база, участие в международных и федеральных проектах, апробация новых моделей функционирования сельских школ позволяют сегодня не только развивать и совершенствовать образовательную систему с учетом местных социально-экономических условий, национальных и культурных особенностей, но и формировать интеллекту-

альный и профессиональный потенциал республики как гарант сохранения ее целостности, экономического подъема и духовного расцвета.

Уровень образованности населения, развитость образовательной и научной инфраструктуры становятся неперенным условием становления и развития общества и экономики, ведущими ресурсами которых выступают новое знание, инновационная деятельность, новые технологии производства. Рост экономики знаний, или новой экономики, когда производство, распространение, обмен и использование информации обеспечивают решающий вклад в экономику, превращает систему образования в одну из наиболее инвестиционно привлекательных сфер.

Стратегия развития системы образования Чувашской Республики основывается на общемировых тенденциях и стандартах, направлена на максимально полное удовлетворение образовательных потребностей граждан и создание равных возможностей для получения качественного образования. Последнее десятилетие система образования Чувашской Республики динамично развивается, внедряя в образовательный процесс современные технологии, единые требования в оценке знаний, вариативность программ, новый финансово-экономический механизм. Символами современного образования в Чувашии стали новые учебные здания, информационные ресурсы, школьные автобусы и многое другое, что реально делает сферу образования стратегическим элементом информационного общества и новой экономики.

Подводя итоги I этапа реструктуризации, анализируя успехи и риски, сопровождающие процесс, приняв за основу принцип системности преобразований, происходящих в образовании, можно утверждать, что сегодня система образования Чувашии может и готова сделать дальнейшие качественные шаги в направлении модернизации образования. Исходя из положительной динамики преобразований в ходе осуществления I этапа реструктуризации, в республике разработана и принята целевая Программа развития образования в Чувашской Республике на 2006–2010 гг. Целью программы становится обеспечение современного качества образования, направленного на развитие инновационной культуры выпускника школы в соответствии с актуальными и перспективными потребностями личности, государства, мирового сообщества.

Путь модернизации, по которому Чувашия идет вместе с Россией, безусловно, сложен, требует принятия нестандартных решений. Но они необходимы, ибо принимаются во благо наших детей, для обеспечения их конкурентоспособности и самореализации в будущем.

Библиографический список

1. **Гурьянова, М. П.** Российская сельская школа как социокультурный феномен [Текст] / М. П. Гурьянова // Педагогика. – 1999. – № 7. – С. 23–28.

2. **Гурьянова, М. П.** Социально-педагогические условия реструктуризации сети общеобразовательных учреждений, расположенных в сельской местности [Текст] / М. П. Гурьянова. – М.: Издательство Института педагогики социальной работы РАО, 2002. – Серия «Развитие системы образования в сельском социуме: интеграция науки и практики». Выпуск 34. – 82 с.

3. **Инновационные** центры повышения квалификации (Библиотека культурно-образовательных инициатив) [Текст] / Составитель Е. Е. Крашенинников. – М.: Эврика, 2003. – 208 с.

4. **Информационный** доклад о состоянии системы образования Чувашской Республики в 2004/05 учебном году [Текст] / Составитель: С. А. Боченков, – Чебоксары, ГУ «Чувашский республиканский центр новых образовательных технологий», 2005. – 90 с.

5. **Сборник** нормативных документов и методических материалов: Б-ка «Сельская школа России» [Текст] / Сост. Т. Г. Балашова. – М.: ВЛАДОС, 2000. – 191 с.

6. <http://gov.cap.ru./main.asp?govid=13>

РАЗДЕЛ VI

ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ТЕОРИИ И ПРАКТИКИ

УДК 37.012

Гаргай Виктор Богданович

Доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой педагогики, психологии и предпринимательства факультета технологии и предпринимательства НГПУ, Почетный работник общего образования РФ, v-gargai@yandex.ru, Новосибирск

Захаров Максим Николаевич

Старший лаборант научно-исследовательской лаборатории «Высоких педагогических технологий» факультета технологии и предпринимательства НГПУ, zmn.cip2009@yandex.ru, Новосибирск

Баланов Сергей Александрович

Адъюнкт ГБОУ Новосибирского военного института ВВ имени И. К. Яковлева МВД РФ, balanov54@mail.ru, Новосибирск

МЕХАНИЗМЫ ФОРМИРОВАНИЯ «ТЕХНОПАРКОВОГО» МЫШЛЕНИЯ В УСЛОВИЯХ УСТОЙЧИВОГО РАЗВИТИЯ РЕГИОНА

Gargay Victor Bogdanovich

Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Head of Pedagogy, Psychology and Business Department at Novosibirsk State Pedagogical University v-gargai@yandex.ru, Novosibirsk

Zakharov Maxim Nikolaevich

Senior laboratorian of research laboratory «Higher pedagogical technologies» at Novosibirsk State Pedagogical University zmn.cip12009@yandex.ru, Novosibirsk

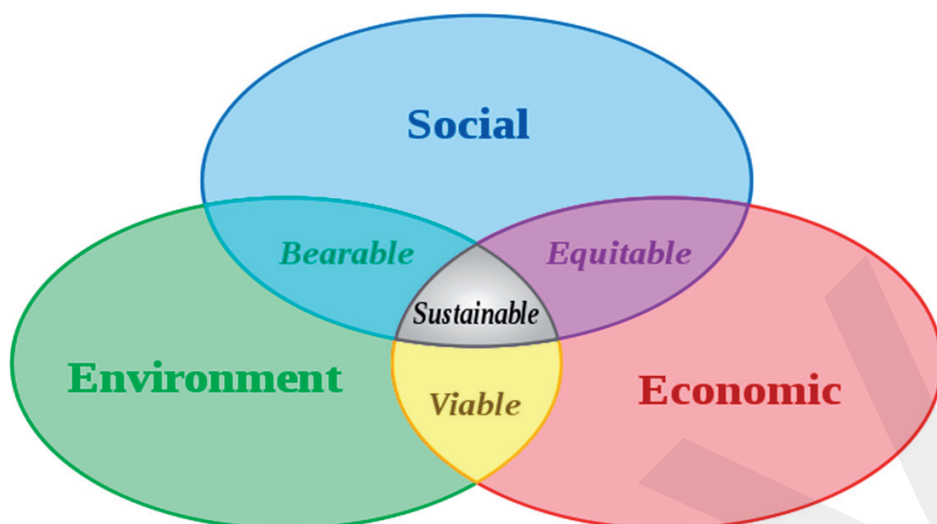
Balanov Sergey Alexandrovich

Post-graduate student at Novosibirsk military institute of internal troops balanov54@mail.ru, Novosibirsk

MECHANISMS FOR INNOVATIVE THINKING DEVELOPMENT UNDER THE CONDITIONS OF REGIONAL SUSTAINABLE DEVELOPMENT

Указом Президента Российской Федерации от 1 апреля 1996 г. № 440 была утверждена «Концепция перехода Российской Федерации к устойчивому развитию». В Концепции намечена государственная цель – построение устойчиво развивающейся страны, устойчивой России.

Очевидно, что основу устойчивой России должны составлять устойчивые регионы. В некоторых регионах России ведутся разработки региональных моделей устойчивого развития (sustainable development). Устойчивый регион – это сбалансировано развивающийся в пространстве и времени социо-эколого-экономический организм:



Экономический аспект подразумевает оптимальное использование ограниченных ресурсов и использование экологических – природо-, энерго-, и материалосберегающих технологий, включая добычу и переработку сырья, создание экологически приемлемой продукции, минимизацию, переработку и уничтожение отходов.

Социальный – ориентирован на человека и направлен на сохранение стабильности социальных и культурных систем, в том числе, на сокращение числа разрушительных конфликтов между людьми. Важным моментом этого аспекта является справедливое разделение благ, сохранение культурного капитала и многообразия, проживающих в регионе народов. Важно достижение не только внутри-, но и межпоколенной справедливости. В рамках концепции устойчивого развития человек является не объектом, а субъектом развития, активным агентом всех процессов, которые формируют среду его жизнедеятельности и обитания.

С экологической точки зрения, устойчивое развитие должно обеспечивать целостность биологических и физических природных систем. Особое значение имеет жизнеспособность экосистем, от которых зависит глобальная стабильность всей биосферы. Деградация природных ресурсов, загрязнение окружающей среды и утрата биологического разнообразия сокращают способность экологических систем к самовосстановлению.

Гармонизация и согласование этих аспектов концепции устойчивого развития и их перевод на язык конкретных дел в масштабах региона – задача огромной сложности, поскольку все три элемента устойчивого развития должны рассматриваться сбалансировано и учитывать, с одной стороны, федеральные программы в этом направлении, а с другой, быть адаптированы и интегрированы в локальные социо-экономические и культурные паттерны жизнедеятельности проживающих в регионе этносов.

Распоряжением правительства Российской Федерации от 5 июля 2010 г. № 1120-р утверждена «Стратегия социально-экономического развития Сибири до 2020 года». Согласно этому документу основным стратегическим

приоритетом социально-экономического развития Новосибирской области в 2010–2020 гг. будет являться формирование крупных научных и инновационных центров, создание современной социальной, деловой и инновационной инфраструктуры по разработке и производству высокотехнологичной продукции (информационные и телекоммуникационные технологии, биомедицина и биотехнологии, приборостроение, силовая электроника и электротехника).

Одним из важнейших шагов в направлении реализации Стратегии в Новосибирской области стало решение губернатора В. А. Толоконского о структурном обновлении органов государственной власти и создании регионального правительства.

Новая модель регионального управления, безусловно, таит в себе большие потенциальные возможности. Вопрос только в том, в какой мере эти возможности будут использованы. Создание каких сервисов (условий) могло бы быть приоритетным для новой структуры управления?

Понятно, что помимо обеспечения развития инновационной инфраструктуры региона, внимание и усилия наших министров будут, вероятно, направлены на создание специфической атмосферы, уникального социально-психологического микроклимата в регионе. Инновационные территории это, как правило, места, имеющие весьма странную, на взгляд обывателя, среду обитания. Условия, которые нужны для создания такой среды, напрямую не связаны с количеством вкладываемых средств. Эксперты (<http://slon.ru/blogs/vizgalov/post/340088/>) обычно выделяют такие условия как:

1. Толерантность и безопасность.

В современном мобильном и изменчивом мире грани между Я и Другим, “нашим” и “не нашим” объективно становятся гораздо более подвижными и проницаемыми, чем когда бы то ни было раньше. Отчуждение и демонизация Другого неизбежно порождает ксенофобию: все иноверцы, иноплеменики, иноземцы, инородцы, иностранцы, инакомыслящие или инаколюбящие воспринимаются как угроза. Для раскрепощения личной творческой свободы необходимо создать в регионе культ толерантности, уважительной терпимости ко всему «ино» – инородному, иноверному, иновидному. Решительное пресечение всякой бытовой агрессии и, тем более, преступности. Только в такой обстановке, просуществовав в ней несколько лет, у творческого человека появится желание добровольно рождать инновации.

2. Свобода творчества.

Территория инноваций – это место, в котором кипит культурная жизнь во всех мыслимых и немыслимых формах и жанрах: театральных, музыкальных, изобразительных, виртуальных. Даже в тех, какие не нравятся властям (граффити, например, или странные клубы по интересам наподобие масонских лож, или сомнительные кафе). Но власти терпят, потому что понимают, с какими людьми имеют дело. Главная их задача – так разделить пространство по «темам», чтобы в нем мог найти себе место человек любо-

го типа. Пожилому профессору – тишина и зелень, начинающему наноинженеру – ночные дискотеки, «тусовочные» места и недорогое жилье. Надо еще предусмотреть так же места, где бы они могли встречаться во внерабочей и обоюдно комфортной атмосфере. Отбери у них все это – и территория инноваций превратится в поселение посредственностей, и скоро умрет. Культура в самом широком и глубоком понимании этого слова – это питательная среда для креативного мозга.

3. Плотная информационная среда.

Имеется в виду не только безукоризненное качество и скорость интернета, но и наличие специальных коммуникационных площадок в окружающем пространстве. Это и кафе, и так называемые общественные центры (public points), и спортивные площадки, и публичные библиотеки. Эти места оборудуются таким образом, чтобы стимулировать общение людей, работающих в разных профессиональных и научных сферах. Во время таких встреч люди общаются и обмениваются мыслями. Интенсивный информационный обмен и бурление культурной жизни создают необычайно живую, динамичную, все время меняющуюся среду, в которой и возникают разнообразные start-ups.

4. Самоуправление и инициатива.

Любые инициативы жителей, – будь то переустройство территории или организации нового клуба по интересам, – всячески поддерживаются и поощряются. Мировые инновационные площадки зарождались «на дрожжах» низовых инициатив – в гаражах, в тесных квартирах, университетских общежитиях. А власти всех уровней только успевали подхватывать идеи, шедшие снизу.

5. Престижность.

Жить в регионе инноваций должно быть престижно. Только в этом случае регион будет выигрывать конкуренцию за лучшие умы с другими. А престижность – это опять же следствие качества среды обитания человека. Это отлаженная инфраструктура, чистота улиц и воздуха, транспортная доступность, эстетический внешний облик зданий. Но кроме всего этого у территории должна быть своя уникальность, изюминка, которая не должна иметь никакого отношения к инновационной и научной тематике. Уникальность может выстраиваться вокруг знаменитых жителей, знаковых мест или знаковых событий.

6. Открытость и мобильность.

Все мировые фабрики инноваций – это самые открытые города в мире. Они сцеплены между собой и подключены к остальному миру миллиардами информационных каналов и сотнями авиалиний. В этих городах всегда много гостей, да и сами их жители постоянно разъезжают по всему миру. Изоляция невозможна. И это – еще одно условие жизнеспособности инновационной территории.

Считается, что такую территорию невозможно построить, как дом, сколько бы ни было «освоено» на это государственных средств. Такую тер-

риторию можно только вырастить, как дерево. И начинать надо сейчас с детского сада, школы, вуза. С расчетом на первые результаты в 2020 году.

В инновационном обществе, экономике, основанной на знаниях главная ценность – это Человек, готовый и способный к инновационной активности. Ему присущи такие черты, как:

- Готовность к непрерывному формальному и неформальному образованию и быстрому переучиванию на протяжении всей профессиональной жизни;
- Высокий уровень компетентностей в ИКТ;
- Критическое мышление;
- Стремление творчески применить имеющийся опыт в новых условиях
- Желание экспериментировать: генерировать новые идеи, доводить их до технологического уровня, участвовать во внедрении;
- Высокая мотивация на повышение качества процессов и результатов производства
- Ответственность, дисциплинированность;
- Готовность к сотрудничеству, восприимчивость к чужому опыту, способность делиться своим;
- Умение работать в группе, участвовать в групповых проектах;
- Способность легко переходить с одного рабочего места на другое, гибко адаптироваться к новым производственным и социальным условиям, культурным контекстам, толерантность.

Такой работник не появиться сам по себе. Его надо воспитать. Для этого нужна Школа. Какой нам видится сегодня эта Школа завтрашнего дня в русле стратегических идей концепции устойчивого развития?

Будущая школа это школа для ученика. Монополия образовательного учреждения уступит место монополии образующего себя человека. Ему решать, что и как учить. Взрослые – мудрые и заботливые наставники – помогают растущему человеку понять свое предназначение в этом мире и создают безопасные и комфортные условия для саморазвития, самообразования и самовоспитания.

Вероятно, в будущей школе не будет классов, деления детей на группы по способностям. Там мало учителей, но много родителей, студентов и преподавателей различных вузов, бабушек и дедушек, бизнесменов, обычных жителей соседних микрорайонов, не всегда имеющих педагогическое образование, но любящих детей и желающих их чему-либо научить. Дети учатся думать, делать, любить. Все они работают по индивидуальным планам и программам с отдельными учениками и небольшими группами детей различного возраста. В одной школе учатся все дети, вне зависимости от социального и семейного статуса, национальной и конфессиональной принадлежности, психофизиологических особенностей, пола.

Школа работает в режиме non-stop и ее двери открыты для всех 24 часа семь дней в неделю. В школе работают секции, клубы, кружки не только для детей, но и заинтересованных взрослых.

Общественность, бизнес, родители активно участвуют в управлении школой. Через средства массовой информации школа информирует всех о своих успехах.

Оценка качества образования осуществляется посредством результатов тестов, ученических портфолио, защиты социальных проектов и полевых практик учащихся.

Ученик сам распоряжается выделенными ему государством средствами, перечисленными на персональную магнитную карту, оплачивая все предоставляемые ему в школе услуги – питание, работу педагогов: руководство стажировками, профессиональными пробами, проектами, экскурсиями, образовательные путешествия, инновационную деятельность, работу в кружках и секциях, клубах и лабораториях. Урок перестанет быть преобладающей формой занятий. В нелинейном расписании – экскурсии, походы, занятия «орен айг», клубная работа, проекты и публичные защиты, полевые практики, профессиональные пробы, теле-лекции и теле-конференции, семинары, тренинги, стажировки, обмены, сюжетно-ролевые игры, интеллектуальные марафоны, турниры, олимпиады, конкурсы, диспуты и т. д.

В школе нет учебников, тетрадей, дневников и школьных журналов. Вместо этого – большое количество стационарных и мобильных компьютеров, факсов, смартфонов, коммуникаторов и другой техники. ИКТ – основа будущей школы. Они открывают ученикам доступ к неограниченным источникам информации, позволяя им устанавливать интернет-контакты с другими учениками и учителями по всей стране и за ее пределами, а также подключать свои компьютеры к электронным базам данных. Доступ на школьный сервер является логическим продолжением учебного процесса – там располагаются дидактические материалы по всем изучаемым предметам и задания, которые ученики выполняют в режиме он-лайн и на уроке, и дома. На том же сервере размещен так называемый «электронный журнал», в котором, кроме ФИО и фотографий учеников, родители могут посмотреть образовательные достижения ребенка, познакомиться с его маршрутным листом. При помощи SMS родители могут узнать много полезной информации о школьной жизни и жизни своих детей.

В школе много света, уютных живых уголков, мест для занятий спортом. В будущей школе есть только одна монополия – право ребенка на качественное образование, которое помогает ему найти и реализовать свою природную идентичность.

Такая школа не появится завтра, её надо делать уже сейчас. И начинать надо с Учителя.

Чем могут помочь этому проекту вузовские профессора, доценты, преподаватели и методисты?

Эксперты утверждают, что легче заниматься инновационной деятельностью в одних регионах мира, чем в других. Этот научно доказанный факт объясняется средовыми факторами (поддержка властей, природа, информационно-технологическая база, толерантность и либерализм в обществе, уровень культуры, образования, здравоохранения, бытовые условия, безо-

пасность проживания и т. д.) Есть данные и о том, что это положение касается и национальных систем образования – одни системы развиваются быстрее, чем другие, а третьи стагнируют. Что помогает преуспевающим системам создать инновационно привлекательную среду? Ученые называют культивирование критического мышления, стимулирование групповых и индивидуальных проектных форм работы, партнерство, сильное и современное руководство, свобода творчества, терпимость к проявлениям самобытности, успешность во внедрении инноваций.

В ушедшем столетии эффективность большинства предприятий, как Запада, так и Востока была обусловлена масштабами производства, качеством товаров, наличием широко разветвленной маркетинговой сети, оперативным использованием новых технологий, высоким уровнем аналитического мышления менеджеров.

Не так сегодня. Никто не знает, в какой ситуации окажется то или иное производство. Единственное, что можно ожидать, – это неопределенность экономической и технологической ситуации. В этих условиях руководство фирм задается вопросами: что может помочь справиться с ситуацией неопределенности? какие для этого нужны навыки и знания?

Большинство аналитиков называют четыре базовых умения.

Во-первых, способность руководителей всех уровней делиться своими властными полномочиями, разделить свои права и обязанности с нижестоящими структурами и работающими в них людьми. Во-вторых, способность к системному мышлению. Традиционный аналитический подход с его чрезмерным вниманием к частностям, деталям становится недостаточным. В-третьих, информационная и коммуникативная культура.

Наконец, в традиционной культуре управление строится на основе выданного кем-то мандата. Сегодня и в будущем власть должна учиться управлять на основе принципа доверия и уважения. Мышление в терминах контроля в будущем не приведет к эффективному управлению. Положение, когда люди принимают власть в силу ее привлекательности, логичности ставит лидера в принципиально новую ситуацию. Эта новация потребует от лидера культуры убеждения и примера самопожертвования.

В национальной образовательной инициативе «Наша новая школа» в качестве стратегического приоритета выдвинута задача работы с одаренными детьми. Развитие детских талантов и способностей – важнейшее условие вхождения России в число лидирующих экономик мира. Перед образованием в этой связи встают две ответственные задачи: отбор, поиск одаренных детей и создание необходимых условий для развития творческих способностей. Важнейшим психологическим условием развития творческого потенциала человека эксперты считают создание толерантной социо-культурной среды (<http://www.triz-chance.ru/researchers.html>). Одаренный человек, прежде всего, человек со своими проблемами (статусными, экономическими, нравственными, сексуальными и т. д.). И он (впрочем, как и взрослый) не способен работать творчески и решать инновационные задачи, если его мучают внутренние конфликты, комплексы, отвлекающие от работы всплески

настроения, если его сознание погружено в сумерки психологических защит. Штампы и догматы мышления, поведения, навязанные бытом, школой и средствами массовой информации блокируют креативный потенциал человека, мешают неспешному обдумыванию проблем, гасят природный энтузиазм. В биографиях творческих личностей спокойная и творческая обстановка часто связана с заботой и всепоглощающей безоценочной любовью Матери или Воспитателя к будущему инноватору.

Современный мир трудно представить без более или менее открытых государственных границ, миграций инновационно активного населения, культурных заимствований, Интернета и т. п. Изменчивость и мобильность размывают и категориальные границы всех социальных, этнических и личных идентичностей. В этих условиях некоторые ранее работавшие ценности в современных условиях неизбежно утрачивают притягательность и духовное обаяние, а замедление социокультурного обновления делает такое общество неконкурентоспособным.

В этом смысле усилия учителей по созданию культуры толерантности к различным проявлениям человеческой природы можно и нужно рассматривать в качестве полезного вклада в решение проблемы воспитания инновационно мыслящей молодежи. Агрессивная, нетерпимая по отношению к различным, скажем так, «чуждачествам» индивида среда не только не привлекает инноваторов из зарубежа, но и ускорит исход своих собственных мозгов в более толерантную среду.

Что касается способов формирования инновационного мышления, то здесь будем помнить Дж. Дьюи – «Скажи мне, и я забуду. Покажи, и я запомню. Дай мне сделать самому, и я научусь.» Инновационное мышление развивается в деятельности; сегодня в проектной деятельности. Однако это не умаляет значения печатного и устного слова и наглядных примеров. Даже советская педагогика указывала – воспитывают не слова, а поступки. Инновационное поведение лидера – лучший аргумент в пользу технопаркового мышления (Делай как я!). Да много всего наработано наукой и практикой в области формирования и развития инновационного мышления. И многое из того делается – Интерра, Сибирская ярмарка, поддержка науки, ученых и образования, гранты, конкурсы...и, согласимся, личный пример первых лиц.

Итак, дисперсия власти, системное мышление, ИКТ культура, лидерство, основанное на силе убеждения и авторитета, толерантное отношение к миру – вот те базовые компетентности, которые нужно формировать уже сегодня в русле концептологии технопаркового мышления.

Библиографический список

1. **Report** of the World Commission on Environment and Development. – United Nations: General Assembly Resolution 42/187, 11 December 1987. Retrieved: 2007-04-121987.

2. **Послание** Президента Российской Федерации Д. А. Медведева к Федеральному Собранию от 12 ноября 2009 года.
3. **Стратегия** социально-экономического развития Сибири до 2020 года. – Распоряжение Правительства Российской Федерации от 5 июля 2010 г. № 1120-р.
4. **Толоконский, В. А.** «Качество образования измеряется не количеством денег, вложенных в школу. Все зависит от учителя». – Блог губернатора Новосибирской области – <http://sibkrai.ru/blog/11/index.php?id=20>.
5. **Педагогическая инноватика: метод. материалы по экспериментальному спецкурсу [Текст]** / В. Б. Гаргай, М. Н. Захаров. – Новосибирск: Изд-во ГОУ ВПО НГПУ, 2010. – 140 с.

УДК 37.013.21

Врачинская Татьяна Валерьевна

Кандидат педагогических наук, докторант Российского государственного университета им. И. Канта, tanya-kgrd@rambler.ru, Калининград

ПЕРИОДИЗАЦИЯ ИСТОРИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ КОНФЛИКТОЛОГИИ

Vrachinskaya Tatyana Valerievna

PhD in Pedagogy, doctorate degree applicant of I. Kant Russian State University, tanya-kgrd@rambler.ru, Kaliningrad

PERIODIZATION OF HISTORICAL DEVELOPMENT OF RUSSIAN PEDAGOGICAL CONFLICT

Одной из сложнейших проблем истории педагогической науки является проблема периодизации и выделения отдельных ее этапов. По словам К. Ясперса, «попытка структурировать историю, делить ее на ряд периодов всегда ведет к грубым упрощениям, однако эти упрощения могут служить стрелками, указывающими на существенные моменты» [4, с. 52].

Педагогическая конфликтология также имеет свое становление, предопределяемое ходом истории человеческого общества. Несомненно, современная педагогическая конфликтология – это новая отрасль педагогической науки, которая имеет свои существенные отличия. Но вместе с тем она генетически связана с предшествующими периодами развития педагогики, а поэтому преемственность неизбежна.

При разработке периодизации развития педагогической конфликтологии будем опираться на алгоритм построения концептуальной схемы периодизации историко-педагогического процесса, предложенный С. В. Бобрышевым [1, с. 51]. Данная схема представляет собой совокупность следующих подхоодообразующих вопросов.

Во-первых, периодизацию какой педагогики мы осуществляем? В данном вопросе существенную роль играет многосторонность феномена конфликта в педагогике и соответствующей дифференциации педагогической конфликтологии как науки. Соответственно в данном исследовании речь идет о периодизации становления научного педагогического знания: педагогических идей, взглядов на проблему конфликта в педагогическом взаимодействии.

Во-вторых, разводим ли мы понятия истории науки и гражданской истории? В данном вопросе будем придерживаться взглядов П. Ф. Каптерева, который отмечает, что история педагогики и гражданская история находятся в тесной связи между собой и что следует пользоваться фактами последней для разъяснения явлений первой. Но, в то же время, – заключает он, – «история просвещения и история педагогики не одно и то же, и нужно соблюдать известную меру и осторожность при историко-педагогическом исследовании в пользовании данными истории просвещения» [3, с. 214]. Таким образом, при описании процессов развития взглядов на проблему конфликта в педагогическом взаимодействии будем придерживаться, но не опираться на законы и закономерности, свойственные гражданской истории.

В-третьих, насколько мы признаем роль различных социальных институтов (семьи, церкви, общественных организаций и др.) как факторов развития педагогической мысли, педагогического знания и практики? При исследовании генезиса взглядов на проблему конфликта в педагогике будем придерживаться взглядов основанных на взаимосвязи развития педагогической науки и развития общества. Это обусловлено тем фактом, что в каждый данный момент времени объективно существует некоторое множество проблем, которые могут быть сформулированы на языке педагогической конфликтологии. Следовательно, при разработке периодизации педагогической конфликтологии важно выделить еще и социальный фактор – моменты сопряжения социальных и собственно педагогических научных проблем.

В-четвертых, насколько мы признаем либо отрицаем взаимосвязь между развитием педагогической мысли и различными историческими событиями, влекущими кардинальные изменения в жизни общества и государства? Нельзя не отметить, что все пики и спады в развитии педагогической конфликтологии, взаимоотношений в школе проходили параллельно событиям, развивающимся в государстве и обществе. Эту зависимость не следует сбрасывать со счетов, так как конфликты, противоречия, борьба и столкновения, происходящие в России, сильно связаны с теми же проблемами в педагогике.

Нельзя не отметить, что все пики и спады в развитии педагогической конфликтологии, взаимоотношений в школе проходили параллельно событиям, развивающимся в государстве и обществе. Эту зависимость не следует сбрасывать со счетов, так как конфликты, противоречия, борьба и столкновения, происходящие в России, сильно связаны с теми же проблемами в педагогике.

При исследовании генезиса взглядов на проблему конфликта в педагогике будем придерживаться взглядов основанных на взаимосвязи развития педагогической науки и развития общества. Это обусловлено тем фактом, что в каждый данный момент времени объективно существует некоторое множество проблем, которые могут быть сформулированы на языке педагогической конфликтологии. Таким образом, при разработке периодизации педагогической конфликтологии важно выделить еще и социальный фактор – моменты сопряжения социальных и собственно педагогических научных проблем.

Резюмируя проведенный анализ подходов к периодизации историко-педагогических явлений, за основу периодизации взглядов на проблему конфликта в педагогическом взаимодействии были взяты три подхода:

- хронологический (изменение взглядов на проблему конфликта в педагогическом взаимодействии с течением времени);
- содержательный (внутренние изменения – в структуре, содержании педагогического конфликта, а также способах его разрешения);
- социально-педагогический (взаимодействие общества и образования, которое повлияло на становление взглядов на проблему конфликта в педагогике).

В соответствии с заявленными подходами выделим периоды изменения взглядов на проблему конфликта в педагогическом взаимодействии. До того чтобы предстать перед нами в своем современном виде, конфликт как явление общественной жизни прошел длинный исторический путь. И каждый новый век, каждая эпоха приносили в это явление что-то новое, особенное, тем самым все больше разнообразя и усложняя его.

Чтобы понять дух взаимоотношений между людьми на Руси, надо отказаться от современного понимания их содержания. Большую роль в формировании взглядов на конфликт во взаимоотношениях людей играет такое понятие, как «менталитет», которое можно понимать как общий способ мышления, преобладающий в обществе определенного исторического периода.

Характер народа, идеалы и ценности особенно ярко проявляются в созданных им сказках, былинах, поговорках и пословицах. Анализ памятников устного народного поэтического творчества показывает, что конфликтологические идеи тесно перекликаются с мыслями, выраженными в памятниках народной педагогики. Довольно большая часть из них посвящена проблеме конфликта и, в частности, проблеме насилия – согласия. Это говорит о важности проблемы в повседневной жизни.

Патриархальный уклад жизни русской семьи обосновывал безграничную власть отца над детьми, и если обратиться к «Домострою», выдающемуся литературному памятнику Средневековья, то можно увидеть, что данный свод правил очень четко регламентирует жизнь русской патриархальной семьи. Все в доме были полностью подчинены главе семьи. Малейшее оскорбление сурово карается. Даже самые благочестивые люди того времени

были глубоко уверены, что детей необходимо как можно чаще бить. Телесные наказания использовались не только как мера карательная, но и как превентивная, чтобы избежать ослушания, т. е. конфликтов.

Палочное и деспотичное отношение в педагогике сохранялось вплоть до XIX в. Основным методом поддержания дисциплины и предотвращения конфликтов в педагогическом взаимодействии были телесные наказания. Практически все ссоры, споры и конфликты пресекались насильственными методами. Вот что написано в «Основных законах воспитания» Миллера-Красовского: «Всякая гражданская обязанность молодежи есть безусловное подчинение нашей индивидуальной воли» [2, с. 356]. «Не рассуждай, а исполняй» – эта фраза могла бы стать девизом того времени.

Таким образом, в качестве социокультурных предпосылок зарождения отечественной педагогической конфликтологии являются: во-первых, религиозно-культурные традиции в воспитании и образовании; во-вторых, реалии древнерусского общества, проникнутого духом деспотизма, вырабатывающего привычку послушания, что помогало практической реализации идей «душевного строения» человека; в-третьих, переплетение в древнерусской педагогике внимания и любви к человеку и ярко выраженных авторитарных установок; в-четвертых, пропаганда наказаний как основного средства педагогического воздействия; в-пятых, изменение в начале XIX в. взглядов на взаимодействие в педагогическом процессе в сторону гуманизации.

Проведенный анализ позволил выделить первый период – предпосылки зарождения проблемы конфликта в педагогике. В рамках первого периода можно в свою очередь выделить три направления (этапа), по которым развивались взгляды на конфликт в педагогическом взаимодействии:

- фольклорный период (до конца X в.), совпадающий по временным рамкам с народной дохристианской педагогикой;
- религиозный (конец X–XVII вв.);
- светско-религиозный, синкретический (XVIII– середина XIX в.).

В начале XIX в. происходит усиление роли государства в организации образовательно-воспитательного процесса. В 20–50-е г. изменилось отношение правительства к задачам, которые должны были решать учебные заведения в системе просвещения. Естественно, изменения коснулись и сферы отношений между людьми, и, в частности, конфликтов, возникающих в результате этих отношений.

Первыми, кто открыто выступил против неограниченной самодержавной власти и авторитаризма во всех сферах жизни общества, были декабристы. В программах декабристских обществ были сформулированы демократические ценностные приоритеты воспитания человека: всеобщность, равноправие, справедливость. В уставе «Союза благоденствия» были определены задачи воспитания подрастающего поколения: «Вообще в воспитании юношества особенное прилагает старание к возбуждению в нем любви ко всему добродетельному, дабы сильное влечение страстей всегда было останавли-

ваемо строгими, но справедливыми напоминаниями образованного рассудка и совести» (Законоположение «Союза благоденствия», Воспитание юношества, § 8). Декабристы начали рассматривать ученика не как объект издевательств и унижений, а как человека, имеющего свои потребности, чувства, мнения и права, положив тем самым начало рассмотрению разрешения конфликта в педагогике не с точки зрения силы, побоев и страха, а с точки зрения справедливости и разумного рассмотрения причин столкновений. В качестве профилактики конфликтов они впервые предложили изменить социальные установки и нормы, мешающие или просто не способствующие жизни в мире с собой и другими людьми. В результате внутренняя позиция (интересы, мотивы, цели) участников конфликта и их внутренняя позиция (открытое предъявление своих требований) претерпевают значительные изменения, положительно сказывающиеся на характере взаимоотношений.

Продолжателями идей декабристов и яркими представителями светского подхода к воспитанию стали Н. А. Добролюбов, Н. Г. Чернышевский, Н. И. Пирогов. Для снятия конфликтности в отношениях людей они выделяют следующие основополагающие факторы: уважение к человеческой личности, демократизм, неотделимость личного счастья от общественного блага, признание прав и свобод человека. Итак, в педагогической мысли России начала XIX в. формируется такое понятие, как «гуманизм в отношениях», что явилось поворотом в сторону педагогики сотрудничества. Его сущностными характеристиками стали такие общечеловеческие понятия как любовь к ребенку, вера в него, уважение между людьми и демократические, в частности свобода. Именно на эти характеристики в дальнейшем ориентировались представители третьего направления – общественно-педагогического, видевшие в единстве светского и религиозного направлений средство формирования качественно новых, благожелательных взаимоотношений.

Формирование указанной выше направленности проходило не только в обстановке общекультурного подъема России, но и в борьбе с официальным направлением в области социальной политики и канонами ортодоксальной церкви, направленными на сдерживание движения и новых взглядов на взаимоотношения в школе. Следует отметить, что тенденция на сближение религиозного и светского понимания гуманизма, наиболее четко определилась в педагогических воззрениях отечественных мыслителей XIX в. Это объяснялось стремлением к формированию гуманных отношений и составило основу синкретического направления. Вплоть до середины XX в. происходило усиление внимания к конфликтам и потепление в сфере человеческих отношений.

Дальнейший период в развитии педагогических взглядов на взаимоотношения людей связан с «советским периодом» и созданием коммунистической идеологии и культуры. Естественно, что на педагогической науке и практике отразилось то новое, что произошло в стране и обществе, и взгляды на конфликтные взаимоотношения тоже очень изменились, поэтому нельзя отделять нормы и взгляды, царившие в то время от деятельности и взглядов отечественных педагогов 20–30-х годов XX в.

В сфере разрешения конфликтов как между субъектами педагогического процесса педагоги советского периода, и, в первую очередь, А. С. Макаренко, нашли сильное средство, которым стал коллектив самих воспитанников. Обосновывалось это тем, что нельзя научиться коммунибельности, контактности в отношениях, если ты не находишься в коллективе. Коллектив как гуманное организованное сообщество фильтрует негативные воздействия общества, защищает личность, развивает личностные качества, благодаря которым у каждого человека появляется способность противостоять этим негативным влияниям, разрешать конфликтные ситуации «мирным» путем и строить свою жизнь, используя все положительное, что есть в социальном опыте.

Тем не менее, в советский период, когда господствовала «теория бесконфликтности», развитие конфликтологии сильно затормозилось. Создание коммунистической идеологии привело к появлению новых норм, правил, инструкций, регламентирующих отношения, главный вектор которых – принципиальный коллективизм, гармонизация взаимоотношений личности и общества.

На основании вышеизложенного выделим второй период – формирование взглядов на проблему конфликта в педагогическом взаимодействии. Данный период логическим образом подразделяется на два этапа:

- светский (середина XIX в. – 1917 г.), хронологически совпадающий с педагогикой общественной;
- советский (1917–1987 гг.).

Во второй половине XX в. активизировался научный поиск отечественных ученых в области педагогической конфликтологии. Проблема взаимоотношений, противоречий и их разрешения стала одной из ведущих задач в воспитании и образовании. В психолого-педагогической литературе эта проблема рассматривается с различных сторон и в контексте различных проблем: сущность конфликта, его причины, функции, средства разрешения и т. д.

Несмотря на то, что авторитарно-императивный педагогический процесс не оправдал себя, говорить о том, что повсеместно настала эпоха гуманной педагогики еще рано. Одним из факторов, определяющих гуманность педагогики, является наличие гармоничного состояния человеческих взаимоотношений и взаимодействий. Взаимоотношения между педагогами и учащимися нередко характеризуются отсутствием взаимопонимания, и проблема конфликтов в учебных заведениях на данный момент стоит достаточно остро.

Конфликтным взаимоотношениям и способам их разрешения отводится роль в различных теориях, отвечающих общественным требованиям и запросам, и наиболее полно им отвечает «педагогика сотрудничества». Однако все многообразие инновационных поисков конца 80 – начала 90-х гг. вряд ли правомерно объединить термином «педагогика сотрудничества». Слишком очевидна сегодня их разносторонняя, но несколько однобокая ориентация.

Среди наиболее ярких теорий можно выделить следующие: личностно-ориентированное образование (Е. В. Бондаревская, В. В. Сериков), концепция индивидуальности (О. С. Гребенюк, Т. Б. Гребенюк), различные психолого-педагогические концепции, раскрывающие источники оптимизации межличностных отношений (А. А. Бодалев, Я. Л. Коломинский, А. В. Петровский, Л. И. Уманский, Р. Х. Шакуров) и т. д.

В этих концепциях внимание ученых часто обращено на проблему обучения индивида поведению в конфликтной ситуации. Индивидуально-психологические и социально-психологические тренинги как метод активного обучения исследуется такими учеными, как Л. К. Аверченко и Л. Н. Антилова, Ю. Н. Емельянов, Л. А. Петровская и др.

Группа авторов также обращается к конфликтам, анализируя взаимоотношения учителя (преподавателя) и учащихся средней школы и ПТУ (В. М. Афонькина, К. Блага и М. Шебек, И. М. Вереникина, Н. И. Гуткина, А. Б. Добрович, Н. В. Жутикова, В. Г. Казанская, М. М. Рыбакова и др.).

В последнее время появилось большое количество работ, посвященных конфликтам в сфере общения между людьми (Н. В. Кучевская, В. П. Некрасов, Я. Ю. Панасюк, В. К. Тарасов, И. М. Юсупов и др.). В них раскрывается прикладной аспект теории разрешения конфликтов, даются практические рекомендации, как вести себя в конфликтной ситуации, рассматриваются модели поведения человека в зависимости от типа конфликта.

Рассматривались также проблемы конфликта в процессе педагогического общения (Ш. А. Амонашвили, Н. П. Аникеева, Н. В. Жутикова, В. А. Кан-Калик, М. М. Рыбакова и др.), причины конфликта (Л. А. Петровская, А. И. Донцов, Г. А. Полозова, Н. В. Гришина и др.), конструирование конфликта для решения задач развития личности и коллектива (Б. И. Хасан и др.), сущность мотивации конфликта, формирование названной мотивации в условиях факультатива (Н. В. Самсонова).

Конфликты как следствие авторитарного стиля педагогического общения были предметом исследования таких ученых, как Ш. А. Амонашвили, Н. П. Аникеева, В. А. Кан-Калик, А. В. Мудрик, Р. Х. Шакуров и др.

Таким образом, мировой педагогический процесс характеризуется созданием многих педагогических концепций, рассматривающих конфликт как неизбежную составляющую педагогического процесса. Новые подходы к пониманию образования, воспитания, обучения позволили отечественным ученым создать новые педагогические направления – педагогику сотрудничества (Ш. А. Амонашвили, С. Н. Лысенкова, В. Ф. Шаталов и др.), педагогику любви и свободы (Ю. П. Азаров, О. С. Газман, В. А. Сухомлинский), педагогику рефлексии (Б. З. Вульф, В. Н. Харькин) и др.

Таким образом, можно выделить третий период – развитие взглядов на проблему конфликта в педагогическом взаимодействии, становление педагогической конфликтологии (с 90-х гг. XX в. и по сегодняшний день).

В заключение следует отметить, что каждый из периодов характеризуется определенной главной тенденцией развития педагогики и конфликто-

логии, их взаимодействия. Вместе с тем внешние и внутренние факторы развития взглядов на проблему конфликта в педагогическом взаимодействии непрерывно изменялись, поэтому однородность выделенных этапов относительна.

Библиографический список

1. **Бобрышов, С. В.** Сравнительный анализ подходов к периодизации развития педагогических теорий и концепций и образовательной практики [Текст] / С. В. Бобрышов // Известия Таганрогского государственного радиотехнического университета. Тематический выпуск «Психология и педагогика». – Таганрог: Изд-во ТРТУ, 2006. – №. 1. – С. 48–57.
2. **История** педагогики и образования. От зарождения воспитания в первобытном обществе до конца XX века [Текст] / Под ред. А. И. Пискунова. – М.: Сфера, 2001. – 512 с.
3. **Каптерев, П. Ф.** История русской педагогики [Текст] / П. Ф. Каптерев. – СПб., 1909. – 540 с.
4. **Ясперс, К.** Смысл и назначение истории [Текст] / К. Ясперс. – М.: Республика, 1994. – 527 с.

РАЗДЕЛ VII

ЭТНОПЕДАГОГИЧЕСКАЯ КУЛЬТУРА В СОВРЕМЕННОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ

УДК 378.2.15

Нюдюрмагомедов Абдулахад Нюдюрмагомедович

*Доктор педагогических наук профессор, заведующий кафедрой общей педагогики
Дагестанского государственного университета, nudurmagomedov@mail.ru, Махачкала*

Савзиханова Марьям Абдулахадовна

*Кандидат педагогических наук, старший преподаватель кафедры общей педагогики
ДГУ, Махачкала*

ЭТНИЧЕСКАЯ ИДЕНТИФИКАЦИЯ КАК БАЗОВАЯ ЦЕННОСТЬ УЧАЩИХСЯ В НАЦИОНАЛЬНО ОРИЕНТИРОВАННОМ ОБРАЗОВАНИИ

Nudurmagomedov Abdulakhad Nudurmagomedovich

*Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, of chair pedagogy of Dagestan State University,
Makhachkala*

Savzikhanova Maryam Abdulakhadovna

*Candidate of Pedagogics, Senior Lecture of the department of pedagogics of Dagestan State
University, nudurmagomedov@mail.ru, Makhachkala*

THE ETHNIC IDENTIFICATION AS A BASIC VALUE OF THE PUPILS IN NATIONALLY ORIENTED EDUCATION

В последние годы модернизации российского образования в его методологии признаны новые ценности и концепции. К ним можно отнести:

- направленность целей на максимальное развитие природных сил и способностей молодежи;
- признание каждого ребенка источником мысли и идеи;
- признание разных способов понимания и объяснения мира и человека;
- антропологический подход к педагогическому взаимодействию;
- приоритет диалоговых, ролевых и смылосозидающих технологий учебного процесса.

Одновременно с такими развивающими ориентировками образования рассматриваются и культуросообразные, устойчивые ценности:

- укрепление национального и этнического сознания;
- формирование национального характера;
- формирование этнической и социальной идентификации личности;
- сохранение и развитие этнической культуры;
- формирование умений межкультурной коммуникации и толерантных межнациональных отношений молодежи.

Обе эти концепции имеют свою самостоятельную ценность и значимость в образовании. Но возможны и пути их интеграции и средства взаимодействия в едином педагогическом процессе образовательных учреждений. Таким стыковочным узлом является национально ориентированное образование. Само название допускает существование общего, глобального для всех образования и направленности каких-то его аспектов на национальные цели и ценности.

Соответственно на федеральном уровне под образованием мы понимаем «целенаправленный процесс воспитания и обучения в интересах человека, общества, государства, сопровождающийся констатацией достижения учащимися установленных образовательных уровней [1, с. 481]. Но здесь не сказано, как такое общее для всех образование приведет к добродетельному человеку сообразно национальной культуре, которой он принадлежит и в которой живет.

Национальная культура, как правило, ревностно относится к традициям, памяти, национальному менталитету и характеру. Малейшие изменения в этих традиционных компонентах культуры могут негативно влиять на образ жизни народа, его независимость и самостоятельность как этнической группы. В современных условиях глобализации образования, монополии электронных средств информации, интеграции культур и провозглашения приоритета общечеловеческих ценностей, потери молодежью родного языка действительно есть опасность и потери национальных культур и менталитета.

Остановить эти глобальные процессы уже невозможно. Сохранить народы и культуры в изоляции также невозможно. Тогда остается искать такие пути, которые помогут сохранить народные культуры и развивать их в рамках глобальных культур, параллельно с ними. Одним из таких путей является развитие национально ориентированного образования.

С позиций современных научно-педагогических представлений национально ориентированное образование можно определить как специфическое образование в рамках общенационального, как социокультурный процесс, обеспечивающий трансляцию народного менталитета (не обязательно на родном грамматическом языке и не в изоляции от других культур) в новую социальную общность, так и воспроизводство на этой основе социальных и личностных качеств, дающих возможность представителям каждого народа выражать свой национальный характер и самоидентификацию со своим народом [2, с. 46].

Но в оценке целей, назначения, содержания и специфики национально ориентированного образования пока сохраняется разнонаправленность научных позиций.

В защиту необходимости национального образования выдвинута идея о вредности образования, созданного из элементов разных культур. Некоторые исследователи идею общечеловеческих ценностей как основы образования считают научно и социально вредной и бесплодной затеей властных структур общества, для манипулирования сознанием людей. В числе тако-

вых приводят коммунистические, западные, религиозные доктрины образования.

Перенося эту позицию на оценку социальных ценностей постсоветской России, можно прийти к выводу о том, что совместить в одном и том же сознании то, что навязывают попы, что мощным потоком льется через СМИ и культуру с Запада и что узнается из старых советских фильмов, воспоминаний старожилов и демагогических обещаний правителей и идеологов, можно только ценой идейного хаоса, морального разложения, массовых психических и интеллектуальных заболеваний, что мы наблюдаем в современном обществе. Кстати к этому призывают образование сторонники идеи открытого образования, построенного на основе синергетических методов, позволяющих из хаоса разных мнений создавать порядок и получить систему знаний [3, с. 217–220].

Другая позиция считает, что любая школьная система должна быть выращена из нужд самой нации, народа, его культуры. Известный российский этнопедагог Г. Н. Волков утверждает, что «этнопедагогика ведет диалоги с народами, открывая путь к сердцам людей и народов к их жизни, насущным проблемам и позволяет не только приобщать к ценностям культуры, а размышлять о ценностях их реальной жизни и перспективах диалога с другими культурами. Он считает, что «никакая модернизация школьного дела немыслима без опоры на свои вековые народные, национальные традиции» [5, с. 236–238].

Об этом же говорил великий русский педагог К. Д. Ушинский, который высоко оценил немецкую систему образования и сделал вывод о том, что России нужны не такие, а свои школы [5, с. 228]. Игнорирование этих традиций исключает демократический характер любых реформ, более совершенных условий и конкретных технологий понимания учащимися ценностей образования.

Нынешняя модернизация образования под национальной школой понимает общеобразовательные учебные заведения, двуязычные, бикультурные, с достаточно высоким удельным весом родного языка и национальной культуры в содержании образования, с широкими возможностями формирования национального сознания [6, с. 164]. Но такое понимание существует пока только на уровне идеи, а конкретные цели, содержание и условия возможной реализации не выработаны. Реально эта идея превратилась в начальную школу с изучением родного языка, если у народа есть письменный грамматический язык. Многие народы, не создавшие свою письменность, еще долго останутся без своей национальной школы. Но есть, правда и иные идейные модели национальной, народной школы. Народной считают школу, культивирующую в образовании национальные ценности. С таких позиций можно выделить характеристику современных противоречий и проблемы национально ориентированного образования в народной школе:

– поскольку образование научное, а наука вне нравственности, в школе нет надобности искусственно вносить в содержание образования народные традиции;

– поступки, характер и поведение человека в образовании санкционированы общечеловеческими ценностями, куда входят и национальные ценности, поэтому нет надобности их формировать специально;

– поскольку у многих народов еще нет потребности в родном письменном языке, потребность в национальной школе тоже не возникает, она не востребована самими народами и этническими группами;

Свой анализ состояния развития народной школы исследователи с такой позицией завершают новой идеей о том, что проблемы ее можно решить, если «образование из способа просвещения индивида превратить в механизм развития культуры, формирования образа мира и человека в нем [7, с. 103].

В этой связи возникает идея о необходимости и возможности изучать культуру на устном разговорном языке народа или средствами языков других народов. Ведь отсутствие письменного языка не означает отсутствие культуры народа. Значит нам нужна не школа на родном языке, а социокультурная школа, в которой должны взаимодействовать процессы специального изучения культуры народа в школе и приобщение детей к культуре и самобытным ее элементам в социальной и семейной жизни.

Такой подход к национально ориентированному образованию выводит нас за рамки учебного процесса на широкую образовательную программу школы, включающую и систему внеучебной деятельности школьников. Различные модели реализации этой идеи также нашли своих сторонников.

Так, известный этнопедагог О. Д. Мукаева в своем исследовании представляет модель образовательного центра для приобщения детей и молодежи к культурным традициям калмыков. Она отмечает, что «каждая этническая общность имеет право на самостоятельное определение содержания и формы приобщения подрастающего поколения к собственному культурному опыту» [8, с. 85]. Созданные в Калмыкии этнокультурные центры для корейцев, казахов, славян и кавказцев основными задачами имеют, укрепление национального духа, характера, сохранение уникальной народной культуры, а также взаимного обогащения культур в процессе формирования культуры межнационального общения.

Мы представляем основой национальной, этнокультурной школы ее ориентированность на этнокультурную идентичность и народный патриотизм как изначальных, естественных, непреходящих и фундаментальных качеств и ценностей любого человека.

Структура и содержание такой системы национально ориентированного образования представлены через следующие элементы:

– выявление этнокультурного потенциала культуры народа, надлежащего для включения в содержание образования;

– построение комплекса заданий, социокультурных ситуаций позволяющих выявлять различия национального характера в культуре разных народов;

– организация тренингов для анализа и реализации этнокультурного поведения и стереотипов в социализации учащихся;

– оценка сформированности культурной идентификации через национальный характер [9, с. 9–10].

Сравнительный анализ охарактеризованных позиций показывает, что они направлены как на формирование этноцентризма, позволяющего сохранить уникальность этнокультур и традиций социальной жизни малочисленных народов, так и на накопление опыта межнациональных отношений учащихся.

Соответственно национальная школа должна стать не только школой на родном языке, а этнокультурной, способствующей возрождению и развитию культуры народов и помогающий формировать этническое сознание и национальный характер каждого представителя народа. Этнокультурная школа должна помочь каждому ребенку познать окружающую непосредственно его природу, социальную среду, свою родословную, культуру и язык своего народа, которые должны стать основанием, базовой культурой при выходе на межкультурную коммуникацию в средних и старших классах общеобразовательной школы.

Каковы должны быть концептуальные основы и тенденции развития этнокультурной школы вообще и для народов Дагестана в частности?

В нашем исследовании и опыте организации национальной школы выявлены и предложены следующие структурные ее элементы.

Цель образования, направленная на формирование у детей этнического сознания и национального характера типичного представителя своего народа.

При ее постановке мы учитывали, что в традициях народов Дагестана образование не было самоцелью, а более всего выступало воспитание как средство утверждения в горце человеческих качеств. Моральный образ, достоинство считались генераторами развития и совершенствования всех остальных качеств образованного человека, человека культуры. Хотя есть мнение о том, что в культуре, поведенческих стереотипах, приоритетах чести, достоинства, добра и зла, у дагестанских народов много общего чем особенного, каждый народ уникален и своеобразен и по культуре, и по характеру.

Вторым компонентом национальной школы мы выделили содержание образования, адекватное этнокультуре и поставленной цели. Для этого мы несколько изменили учебный план национальной школы в порядке эксперимента во вновь организуемых школах, через введение следующих учебных дисциплин:

1. Родной грамматический язык с первого по одиннадцатый класс с текстами для упражнений из народного фольклора, поэзии и произведений писателей, создающих свои произведения на родном языке;

2. «Родная художественная культура» с четвертого по одиннадцатый класс вместо родной литературы;

3. Материальная культура, трудовые и бытовые традиции народа или «Народоведение»;

4. Культура и традиции народов Дагестана, России и мира.

Кроме того рамки учебных дисциплин История Дагестана, География Дагестана, Природоведение (окружающий мир), ИЗО, музыка, технологии, физическая культура, расширили до изучения уникальности своего края, народа, его истории и ресурсов. Для этого широко привлекались возможности этнокультурной среды семьи, села, района, в которой происходит естественная аккультурация личности школьника. Такой подход к содержанию образования в этнокультурной школе создал проблему разработки адекватного учебно-методического комплекса на родном языке и социокультурных тренингов на устных разговорных языках.

В создании этнокультурных школ для народов Дагестана мы встретились с проблемой перевода национальных школ на методы, ориентированные на этнопсихологические, этнокультурные и ментальные особенности жизни народа.

Анализ этнокультурных исследований дагестанских ученых (А. Г. Гаджиев, С. А. Лугуев, А. М. Магомедов и др.) позволил нам выделить следующие ментальные особенности жизни народов Дагестана, которые целесообразно использовать в работе этнокультурной школы:

- методы «школы - жизни» земледелия, чабановодства, охоты, художественных ремесел, социального согласия;
- методы эмпирических индуктивных действий практической, бытовой, хозяйственной совместной работы детей со взрослыми;
- привычное для горцев разделение мужского и женского труда и общения;
- развивающиеся у детей в непосредственном участии в общественной и семейной жизни рассудительность, рациональность, исполнительность и ответственность;
- сильное влияние авторитета взрослых и приоритета народных традиций;
- нравственный потенциал святости религиозных канонов и предписаний;
- специфика методов и приемов народного художественного творчества [6; 7; 8].

Результаты опытно-экспериментальной работы показали, что эффективность методов «школы жизни» в учебных заданиях, требующих усидчивости, настойчивости, смекалки, оперативности; опыт учащихся в бытовой и хозяйственной жизни помогал им в выполнении репродуктивных заданий; влияние авторитета традиций помогло в воспитании дисциплины и ответственности; элементы раздельной групповой работы мальчиков и девочек использовались на уроках технологии, физкультуры, народоведения, музыки и художественной культуры.

В частности, нами выявлены эффективные условия использования в обучении специфических методов поэтического и ашугского творчества и мастерства, особенно распространенного у народов Южного Дагестана. Среди них можно назвать:

- песенный диалог – состязание, в котором соревнующиеся команды или отдельные ученики сочиняют по ходу диалога бейты (двустушия), продолжая смысловое объяснение или ход рассуждений, заданной оппонентами;

- общение с природой в форме стихов, отражающих красоту родного края;
- законы стихосложения народных поэтов, ашугов через анализ стихов, составление аннотаций, сочинение аналогий, исполнение ролей;
- анализ портретных характеристик типичного представителя своего народа или образцов совершенного человека в других культурах;
- чтение и анализ назидательной лирики и сравнение ее с песнями из массовой культуры;
- изучение параллелей природных явлений края с душевными состояниями людей, в стихах, сказках;
- изучение иносказательных стихов, пословиц, поговорок, как основа смылосозидающего обучения;
- изучение и отработка навыков ашугского искусства, интегрирующего в себе стихосложение, переложение стихов на музыку и исполнение песен при собственном музыкальном сопровождении.

Ориентация воспитательной работы на такие ценности народной, восточной и мусульманской культуры позволил нам формировать следующие правила умеренной жизни, широко известные в социокультурной среде села:

- стараться получать знания, очищающие душу от неблагоприятных намерений и деяний;
- понимать свободу как открытость души для других людей;
- иметь смелость в раскаянии после совершенных ошибок;
- обеспечить себе спокойствие, ограничивая желания и претензии;
- избегать нежелательных, бессмысленных споров;
- стержнем жизни считать национальный характер, помогающий всегда держаться ближе к своему роду, народу и его культуре.

При таком подходе к организации работы этнокультурной школы можно обеспечить:

- культуuroохранительную и культуросозидательную функцию образования;
- эффективность влияния восточной и мусульманской культуры, традиционно сложившегося в жизни народов Дагестана, на сознание и жизнь молодежи;
- возможности влияния русской и мировой культуры через сравнительный анализ культурных ценностей и способов деятельности;
- вовлечение родителей и общественности в процесс инкультурации через естественное влияние социокультурной среды;
- создание пространства межкультурной коммуникации через чтение, передачи радио и телевидения, в которой дети могут оценивать преимущества народных традиций по сравнению с навязываемыми и пропагандируемыми образцами массовой культуры и развлекательной жизни.

Библиографический список

1. **Волков, Г. Н.** Этнопедагогическое осмысление общечеловеческих ценностей [Текст] / Г. Н. Волков, // Развитие личности, 2003, № 2. – С. 235–243.
2. **Гаджиев, А. Г.** Этническая антропология Дагестана [Текст] / А. Г. Гаджиев – М.: Политиздат, 1963.
3. **Зиновьев, А.** Социальная организация и система ценностей [Текст] / А. Зиновьев, // Развитие личности, 2003, № 2. – С. 216–219.
4. **Лугуев, С. А.** Традиционные нормы культуры поведения и этикет народов Дагестана Махачкала [Текст] / С. А. Лугуев: ДНЦ РАН, 2001. – 216 с.
5. **Магомедов, А. М.** Традиции Кавказских горцев [Текст] / А. М. Магомедов – Махачкала: Юпитер, 1999. – 316 с.
6. **Мукаева, О. Д.** Образовательный центр как образовательное пространство для формирования толерантной личности [Текст] / О. Д. Мукаева. // Развитие личности в образовательных системах Южнороссийского региона. – Ростов н/Д, 2005. – С. 67–68.
7. **Нюдюрмагомедов, А. Н.** Национально-ориентированное образование: сущность и перспективы развития [Текст] / А. Н. Нюдюрмагомедов. // Традиции и тенденции развития национально-ориентированного образования. Материалы Всероссийской конференции. – Махачкала: ИПЦ ДГУ, 2010. – С. 46–54.
8. **Педагогический** энциклопедический словарь [Текст]. – М.: БРЭ, 2003.
9. **Савзиханова, М. А.** Народно-патриотическое воспитание учащихся в условиях межкультурной коммуникации [Текст]: дисс.... канд. пед. наук. / М. А. Савзиханова. – Махачкала: ДГУ, 2007.
10. **Ушинский, К. Д.** О необходимости сделать русские школы русскими [Текст] / К. Д. Ушинский, // История педагогики в России. – М.: Академия, 1999. – С. 227–230.

РАЗДЕЛ VIII

ПОВЫШЕНИЕ КАЧЕСТВА СОВРЕМЕННОГО ШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

УДК 378.03.5

Никульников Антон Николаевич

Старший преподаватель кафедры педагогики и психологии факультета начальных классов, Новосибирского государственного педагогического университета, a.nik@ngs.ru, Новосибирск

Беловолов Валерий Александрович

Доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой педагогики и психологии факультета начальных классов ГОУ ВПО НГПУ, vabelovolov@mail.ru, Новосибирск

РЕФЛЕКСИЯ СОВМЕСТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ДЕТЕЙ И ВОЖАТОГО В ДЕТСКОМ ОЗДОРОВИТЕЛЬНОМ ЛАГЕРЕ

Nikulnikov Anton Nikolaevich

Post-graduate Department of Pedagogy and Psychology Faculty of primary school of the Novosibirsk State Pedagogical University, a.nik@ngs.ru, Novosibirsk

Belovolov Valeriy Alecdandrovich

Doctor of Pedagogical Science, Professor, Head of department of pedagogy and psychology NGPU, vabelovolov@mail.ru, Novosibirsk

REFLECTION OF JOINT ACTIVITY OF CHILDREN AND A LEADER IN A CHILDREN'S SUMMER CAMP

Переход российского образования на компетентностный подход в обучении и воспитании детей предполагает развитие профессионально-педагогической компетентности работников дополнительного образования. Данный подход представляет собой сформулированные в рамках «Болонского процесса», а также в проекте «Tuning» ключевые компетенции.

Развитие профессионально-педагогической компетентности вожатого детского оздоровительного лагеря рассматривается нами как одна из важных проблем современного образования, решаемая в процессе подготовки вожатых. В данном контексте особое место занимает рефлексия совместной деятельности вожатого и детей в детском оздоровительном лагере.

Рефлексия (от лат. reflexio – обращение назад) – процесс самопознания субъектом внутренних психических актов и состояний [2]. В психологии, рефлексией называют всякое размышление человека, направленное на анализ самого себя (самоанализ) – собственных состояний, своих поступков и прошедших событий. При этом глубина рефлексии, самоанализа зависит от степени образованности человека, развитости морального чувства и уровня самоконтроля.

Рефлексия может также пониматься как механизм взаимопонимания - осмысление субъектом того, какими средствами и почему он произвел то, или иное впечатление на партнера по общению [2].

Рефлексия предполагает особое направление внимания на собственную деятельность, а также достаточную зрелость субъекта. Рефлексия выступает в форме осознания действующим субъектом – лицом или общностью – того, как они в действительности воспринимаются и оцениваются другими индивидами или общностями.

Помимо этого рефлексия – это попытка отразить происшедшее с личностным «Я». Что я думал? Что чувствовал? Что приобрел? В содержание рефлексии входит и размышление о связи моего «Я» с другим «Я»: «Что значило для меня быть рядом с другими»? «Как воспринимал я иное поведение других»? Стимулируя и развивая рефлексия, вожатый содействует формированию у ребенка способности отдавать себе отчет в свободном выборе, который производит ребенок, соотносить желаемое и реальное, предполагаемое и свершившееся, поступок и его последствия, интересы собственные и интересы окружающих [6].

Можно выделить три сферы существования рефлексии: мышление, коммуникация и самосознание. Если в первых двух сферах механизм развития рефлексии у детей – формирование в специально созданной среде, то в сфере «самосознание» вожатый, лишь обеспечивает условия для порождения процессов рефлексии. Мы учитываем это в деятельности детского оздоровительного лагеря, понимая, что в процессе движения к самовоспитанию ребенок выступает как субъект собственного развития. Важно помнить, что основу саморазвития составляет активность ребенка, однако помощь имеет также большое значение. Ребенка нельзя заставить заниматься своим личностным развитием, можно лишь создать условия для разворачивания потенциала его внутреннего мира.

Таким образом, целью рефлексии совместной деятельности вожатого и детей в детском оздоровительном лагере является создание условий для формирования у детей способностей:

- осознавать себя носителем знаний, чувств, воли, отношений;
- производить осознанный выбор, основанный на системе ценностей;
- вырабатывать активную позицию по отношению к самому себе и собственной жизни.

Умение выбирать, определение личностной позиции – эта задача вожатого в развитии рефлексии у детей и подростков. В условиях временного детского коллектива данная задача оказывается актуальной, потому что пребывание ребенка в детском оздоровительном лагере, ритм жизни и отношений в течение смены ставит его в ситуацию постоянной череды выборов, которые ему приходится делать, зачастую обращаясь только к собственному опыту.

Психолого-педагогические особенности средств, приемов и методов, способствующие развитию рефлексии у детей можно объединить в следующие блоки [6].

Блок задач. Постановка самим ребенком тех задач, которые он хочет решить вместе с вожатым. Вожатый на данном этапе помогает ребенку осоз-

нать актуальную задачу и переформулировать ее так, чтобы сделать понятной ребенку. Желательно, чтобы ребенок озвучил и какую-либо свою, не идущую от взрослых задачу. Если задач несколько, можно предложить их ранжировать по важности и срочности решения.

Информационный блок. Знакомство ребенка с будущей деятельностью ребенка в лагере. Задача вожатого – подготовить в зависимости от возраста ребенка содержание, объем информации о предстоящей деятельности и степени ее сложности. Вожатый может или заранее приготовить заготовку с написанной информацией, или непосредственно на сборе оформить данную информацию вместе с детьми.

Диагностический блок. Изучение и осознание ребенком своих возможностей совместно с вожатым. Отличие данного блока от обычной диагностики в том, что ход и результаты диагностики достаточно открыты для ребенка. В данном случае задачей вожатого является подбор таких методик, которые были бы понятны самому ребенку, просты в исполнении, легки в анализе результатов.

Рабочий блок. Способствование появлению у ребенка желания самостоятельно работать над собой. Задача вожатого – продумать и предложить ребенку такое задание, которое стимулировало бы его к самопознанию и саморазвитию. Нужно учитывать, что упражнения не должны отнимать у ребенка много времени на выполнение. На первых этапах совместной работы с ребенком такие задания могут носить творческий, эмоциональный характер; в дальнейшем можно вводить задания, требующие волевых усилий и самоконтроля.

Рефлексивный блок. Осознание ребенком произошедших в нем изменений, оценка этих изменений, принятие (или не принятие) новых способов решения поставленных перед ним задач, осознание изменений в окружающем мире. Здесь задача вожатого – предъявление ребенку фактов изменения в нем самом и вокруг него, помощь в вербализации изменений, фиксации нового опыта.

Проектировочный блок. Постановка ребенком новых задач развития. Задача вожатого состоит в том, чтобы, с одной стороны, помочь ребенку взглянуть в будущее и самоопределился в направлении своего развития, с другой – показать, каким способом ребенок достиг поставленной задачи, продемонстрировать этапы в достижении цели.

Одним из способов организовать эффективное взаимодействие вожатого с детьми и подростками является умение грамотно использовать рефлексивную деятельность. Самый простой способ провести рефлекссию – задать вопросы ребенку: «Чего ты хочешь?», «Чего ты чувствовал, когда делал то-то и то-то?». Рефлексия может быть проведена в письменной форме: детям предлагаются недописанные фразы, задающие направление их мыслей. Например: «Мои новые товарищи – это...», «Мой идеал...», «Мой любимый герой...» и т. д.

Рефлексия может быть построена также и в игровой форме, тогда она составляет содержание специально организованной деятельности. Например,

игры на «знакомство», имитационные игры, психотехнические упражнения «Кто я?», «Без маски», «Я глазами группы» и т. д. Рефлексия не должна доставлять ребенку внутреннего дискомфорта. Он говорит то, что думает. Вожатый и сверстники ребенка не должны оценивать его в этот момент. Рефлексия позволяет приучить ребенка к самоконтролю, самооценке, саморегулированию и формированию привычки к осмыслению событий, проблем, жизни [6]. Ведущим фактором продуктивности общения вожатого и ребенка является организация специального пространства совместной деятельности.

Итоговые результаты имеют различную форму и содержание, в зависимости от возраста детей и тех целей, которые ставит вожатый. Итоговое обсуждение может быть использовано вожатым, для акцентирования конкретных задач, вопросов, качеств, способностей или состояний; для фиксации актуального уровня развития ребенка. Обязательным условием подведения итогов является указание временных параметров.

Таким образом, для получения объективных результатов, способствующих принятию эффективного решения вожатому необходимо: понимание сущности рефлексии, осознание цели рефлексии его совместной деятельности с детьми, а также понимание психолого-педагогических особенностей средств, приемов и методов, способствующих развитию рефлексии у детей в детском оздоровительном лагере.

Библиографический список

1. **Обухов, А. С.** Рефлексия в проектной и исследовательской деятельности [Текст] / А. С. Обухов // Исследовательская работа школьников. – 2005. – № 13. – С. 18–38.
2. **Рефлексия.** Методики для Вожатых. Летний лагерь <http://www.summercamp.ru>.
3. **Рубинштейн, С. Л.** Основы общей психологии. [Текст] / С. Л. Рубинштейн, – 2-е изд. – М.: Педагогика, 1976. – 416 с.
4. **Садовский, В. Н.** Задачи, методы и приложения общей теории систем [Текст] / В. Н. Садовский, Э. П. Юдин. // Исследования по общей теории систем. – М.: Проспект, Велби, 1969. – С. 3–22.
5. **Система** воспитательной работы в летнем лагере [Текст]: учеб.-метод. пособие / сост.: Н. К. Зинькова, С. З. Ловцова, Н. П. Харитоновна. – Витебск, 1988. – 174 с.
6. **Скаткин, М. Н.** Методология и методика педагогических исследований. [Текст] / М. Н. Скаткин. – М.: Педагогика, 1986. – 151 с.
7. **Школьная площадка.** Организаторам досуга детей на каникулах [Текст] / Авт.-сост. А. Н. Никульников. – 3-е изд., стер. – Новосибирск: Сиб. унив. изд-во, 2008. – 192 с.

УДК 378

Глазова Юлия Владимировна

Преподаватель Екатеринбургского колледжа транспортного строительства, juliya.glasova@rambler.ru, Екатеринбург

ИСТОРИКО-ЛОГИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ПОНЯТИЯ «ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОСТЬ»

Glasova Juliya Vladimirovna

Teacher of Transport Building College of Yekaterinburg, juliya.glasova@rambler.ru, Yekaterinburg

HISTORICAL STUDY OF EDUCATIONAL INDEPENDENCE

В современных условиях жизни интенсивно развиваются средства образовательной самостоятельности: Интернет и средства массовой информации. Однако, учителя и родители часто замечают, что они формируют у учащихся неполные, нестабильные знания, заблуждения и даже – суеверия, т. к. информация, получаемая с их помощью, носит несистемный и нецелевой характер. Поэтому необходимо говорить о том, что необходимо развивать позитивные аспекты самостоятельности учащихся, которые приведут в дальнейшем к формированию личности готовой к самостоятельным поступкам.

Анализ теоретических источников показывает, что проблема развития образовательной самостоятельности учащихся в процессе обучения имеет историко - педагогический аспект. Впервые эта проблема решается в педагогической деятельности Сократа. Им используется «майевтика», диалектический спор, подводящий к истине посредством продуманных наставником вопросов. В работах А. Дистервега, Я. А. Каменского, И. Песталотци рассматривается формирование самостоятельности мышления как педагогическая задача. Позднее, в XIX в., различные аспекты проблемы развития самостоятельности исследуются как в зарубежной, так и в отечественной педагогике. За рубежом ее активно разрабатывали Г. Кершенштейнер, В. А. Лай.

Г. Кершенштейнер полагал, что развивать самостоятельность ребенка необходимо преимущественно в процессе трудовой деятельности и провозглашал принцип самостоятельности через трудовую деятельность [2, с. 64].

Немецкий исследователь В. А. Лай осуществлял деятельностный подход к организации обучения. Основной педагогический принцип – принцип действия, по его мнению, – состоит в организации обучения на основе использования различных видов деятельности ребенка в сочетании с наблюдением [3, с. 234].

Русский ученый В. П. Вахтеров, используя идеи В. А. Лая, говорил о том, что самостоятельная учебная деятельность учащихся является не ре-

зультатом процесса обучения, а представляет собой его как таковой, где отбор учебного материала определялся лишь его практической значимостью для выполнения задания [3, с. 127].

Основная идея С. Френе состояла в том, что в учебной деятельности должна быть ориентировка на анализ ребенком опыта своей деятельности в различных сферах, что явилось бы источником и предпосылкой развития самостоятельности учащегося в учебном процессе [7, с. 52].

И. Я. Лернер, М. Н. Скаткин утверждали, что проблема развития познавательной самостоятельности учащихся должна быть представлена через введение элементов содержания образования: опыт творческой деятельности и опыт эмоционально-ценностного отношения человека к миру, в том числе к знаниям, к их приобретению и поиску [4, с. 179].

П. И. Пидкасистый структурируя в своих исследованиях проблему развития самостоятельной деятельности учащихся в образовательном процессе школы, выделяет в ней следующие вопросы: понятие самостоятельной деятельности; природа самостоятельной деятельности; соотношение понятий «самостоятельная деятельность» и «самостоятельная работа»; соотношение воспроизводящих и творческих самостоятельных работ в рамках самостоятельной деятельности ученика и основа их построения; методика развития самостоятельной деятельности учащихся; принципы построения дидактически обоснованной системы самостоятельной работы [5, с. 92].

Термин «образовательная самостоятельность» впервые встречается в работах С. М. Абрамова. Источником образовательной самостоятельности, по его мнению, выступают эмоции (любопытство, удивление) и чувства (любопытность), потребности и интересы личности, стремящейся углубить свои знания путем индивидуального изучения интересующего ее материала или совместно с другими лицами, которые ставят перед собой аналогичные цели по самосовершенствованию и самообразованию.

Под образовательной самостоятельностью автор понимает: наличие цели, активизирующей познавательную деятельность; нравственный долг и моральная ответственность; жизненный, нравственный и духовный опыт; определенный комплекс знаний, умений, навыков; совокупность действий, программирующих образовательную деятельность. Поэтому, по мнению С. М. Абрамова, структура образовательной самостоятельности включает в себя эмоционально-чувственную, мотивационную, когнитивную, нравственную и волевую деятельность. Сущность образовательной самостоятельности автор определяет как «способность человека без посторонней помощи выявлять цель, содержание, методы и средства самовоспитания и самообучения. Содержание образовательной самостоятельности состоит в том, что она имеет целенаправленный, организованный, непрерывный, системный и предметный характер.». Отличие образовательной самостоятельности от самостоятельности в обучении и самовоспитании автор видит в том, что образовательная самостоятельность способствует реализации образовательных потребностей и познавательных интересов чело-

века и позволяет вырабатывать индивидуальное образовательное направление, которое является организованным и осознанным процессом усвоения непрерывно пополняющейся и обновляющейся системы знаний [1, с. 24].

Таким образом, анализ литературных источников позволяет нам определить **образовательную самостоятельность как способность к самоорганизации активной творческой, рефлексивной, исследовательской деятельности и развитию таких личностных качеств как самостоятельность в выборе путей получения знаний, стремление к собственному развитию, направленное на достижение поставленных целей.**

В то же время становится ясно, что все авторы рассматривали только позитивные моменты, связанные с развитием самостоятельности. Однако необходимо говорить и о негативном течении процесса развития самостоятельности. При негативном развитии образовательной самостоятельности учащиеся, имея множество источников получения информации, не всегда осознают ее ценность, не умеют интегрировать имеющиеся и получаемые знания без потери некоторых из них. Самостоятельная работа тогда носит несистемный, неорганизованный, беспредметный характер, информация не перерастает в знание, т. е. не присваивается. В таком случае учащиеся не умеют вычленять необходимую для себя информацию из источников ее получения (чаще всего Интернет) и отбрасывать ненужную.

Становится понятно, что нужно компенсировать элементы негативной образовательной самостоятельности и создавать условия развития позитивных. Что может способствовать этому?

Компоненты позитивной образовательной самостоятельности (*заинтересованность* в результате деятельности, *сосредоточенность* на поиске новой информации и получения нового знания с ее помощью; *готовность* к действию в новой ситуации; *уверенность*, что конечный результат деятельности будет иметь практическое значение) по нашему мнению могут эффективно развиваться при наличии у школьника интеллектуальной честности. Интеллектуальная честность рассматривается нами не только как понятие научного атеизма, данное Б. Расселом, но и как объективное отношение к получаемой в процессе обучения информации, к «истинному знанию», когда не игнорируются недостатки и противоречия имеющегося знания и его несоответствие с вновь приобретаемой информацией.

В процессе самостоятельной работы над учебным материалом учащийся часто сталкивается также с проблемой осознания границ собственного знания и незнания. По мнению Б. Г. Матюнина, «сначала возникает непонимание, которое опредмечивается в незнание, а затем через попытку понять переводится в знание». При этом задача учителя состоит в том, чтобы помочь ученику преодолеть страх перед собственным незнанием, научить определять траекторию собственного развития. Однако, в случае когда учитель диктует учащемуся способы действия в той или иной ситуации, развитие самостоятельности не произойдет. Необходим отказ от «долженствования», когда создаются условия для самоопределения и самореализации учащегоо-

ся. Важна также такая особенность как конструктивность педагога, творческое отношение к проявлениям детской активности и самостоятельности, то есть умение видеть у детей живую работу мысли, деликатно направлять ее к поиску результатов [5, с. 16].

Все указанные моменты, по нашему мнению, будут способствовать развитию именно позитивной стороны образовательной самостоятельности.

Библиографический список

1. **Абрамов, С. М.** Генезис образовательной самостоятельности студентов в процессе дистанционного обучения [Текст]: автореф. дис. ...канд. психол.наук. / С. М. Абрамов. – Екатеринбург, 2003.
2. **Кершенштейнер, Г.** Школа будущего – школа работы. [Текст] / Г. Кершенштейнер. //Хрестоматия по истории зарубежной педагогики: учебное пособие для студентов педагогических институтов. – М.: Просвещение, 1981.
3. **Лай, В. А.** Школа действия. Хрестоматия по истории зарубежной педагогики [Текст]: уч. пособие для студентов пед. институтов / В. А. Лай. – М.: просвещение, 1981.
4. **Лернер, И. Я.** Проблемное обучение. [Текст] / И. Я. Лернер. – М.: Знание, 1974.
5. **Пидкасистый, П. И.** Самостоятельная деятельность учащихся [Текст]: дидактический анализ процесса и структуры воспроизведения и творчества/ П. И. Пидкасистый. – М.: Педагогика, 1972.
6. **Френе, С.** Избранные педагогические сочинения. [Текст] / С. Френе. – М.: Прогресс, 1990.

УДК 8(07)

Горелышева Светлана Алексеевна

Аспирант кафедры литературы филологического отделения Ульяновского государственного педагогического университета имени И. Н. Ульянова; учитель русского языка и литературы МОУ Вешкаймской средней общеобразовательной школы № 2; gorelysheva70@mail.ru, Ульяновск

Петриева Лариса Игоревна

Доктор педагогических наук, профессор кафедры литературы филологического отделения ГОУ ВПО Ульяновского государственного педагогического университета имени И. Н. Ульянова; petrieva@mv.ru, Ульяновск

ТВОРЧЕСКИЕ ЗАДАНИЯ – СПОСОБ РАЗВИТИЯ КРЕАТИВНОСТИ УЧАЩИХСЯ В ПРОЦЕССЕ РАБОТЫ С МЕТАФОРой НА УРОКАХ ЛИТЕРАТУРЫ

Gorelysheva Svetlana Alexeevna

Postgraduate student of literature philological department of the Ulyanovsk State Pedagogical University, I. N. Ulyanov; teacher of Russian language and literature MOU Veshkaymsky secondary school № 2; gorelysheva70@mail.ru, Ulyanovsk

Petrieva Larissa Igorevna

Doctor of pedagogical sciences, professor of literature philological department GOU VPO Ulyanovsk State Pedagogical University, I. N. Ulyanov; petrieva@mv.ru, Ulyanovsk

PETRIEVA. CREATIVE TASKS – A WAY TO DEVELOP STUDENTS' CREATIVITY WHILE WORKING WITH A METAPHOR FOR LITERATURE LESSONS

В настоящее время все больше заявляют о себе трактовки творчества как глубинного личностного процесса, не подлежащего стандартизации, когда объектом деятельности становится сам человек, а не только окружающая действительность. На первый план выдвигается цель развития личности творчески активной, мобильной, способной самостоятельно решать проблемные ситуации, применять полученные знания для решения нестандартных задач. В связи с этим представляется необходимым обратиться на уроках литературы к категории «креативность», которая включает как деятельностный, так и личностный аспекты творчества и понимается как «интегративная способность, вбирающая в себя целые системы взаимосвязанных способностей элементов» [3].

В нормативных государственных документах (Законе РФ «Об образовании», Государственном федеральном стандарте второго поколения) отмечается, что доминирующей целью образования сегодня является «воспитание эстетически развитого и мыслящего в категориях культуры читателя, способного самостоятельно понимать и оценивать произведение как художественный образ мира, созданный автором» [1, с. 23]; делается акцент

на развитие креативных способностей учащихся, индивидуализацию их литературного образования с учетом интересов и склонностей к творческой деятельности.

Актуальным требованием к выпускнику является развитие познавательных интересов, интеллектуальных и творческих способностей, устной и письменной речи учащихся; овладение умениями творческого чтения и анализа художественных произведений с привлечением необходимых сведений по теории литературы. Решение обозначенной задачи невозможно без улучшения качества теоретико-литературного образования, направленного на развитие креативного мышления, читательской культуры школьников.

Формируя теоретико-литературное понятие (в нашем случае – «метафора») у школьников, учитель призван не только сообщить учащимся научные определения, но и научить их видеть за теоретическими обобщениями многообразие и богатство живых явлений, применять полученные знания в практической деятельности при создании творческих работ. Для этого необходимо определить оптимальные методические условия работы над понятием «метафора» и пути их реализации на практике. Поскольку для школьника метафора не должна быть отвлеченной абстракцией, в деятельности по её осмыслению обязан присутствовать элемент художественного освоения действительности. Особенно остро эта проблема стоит в средних классах, где закладывается основа, «фундамент» всей работы по формированию теоретико-литературных знаний, и в одиннадцатых классах, когда выпускникам предстоит применять на практике знания по теории литературы при сдаче экзамена в формате ЕГЭ.

Несмотря на различные трактовки выделенных компонентов креативных способностей в научной литературе, многие ученые отмечают, что для развития креативного мышления и воображения учащихся необходимо развитие умения решать творческие задачи, предполагающие систематичное и последовательное преобразование действительности; соединение несовместимого, опору на субъективный опыт учащихся, что составляет основу системного мышления, произвольного, продуктивного, пространственного воображения, применение эвристических и алгоритмических методов организации креативной деятельности.

Любую деятельность, в том числе и креативную, можно представить в виде выполнения определенных заданий. В исследовании мы придерживаемся взглядов ученых, отмечающих такие характеристики творческих заданий, в которых ученик должен найти свой способ решения, применить знания в новых условиях, создать нечто субъективно (иногда и объективно) новое.

На основе анализа научной литературы (трудов учёных Ю. Н. Караулова и И. А. Зимней) мы построили систему развития креативных способностей школьников в процессе постижения понятия «метафора», которая представляет собой целостную, иерархическую, уровневую, цикличную структуру из 4 компонентов – целевого, содержательного, деятельностного, ре-

зультативного. Под системой понимается «упорядоченное множество взаимосвязанных творческих заданий, сконструированных на основе иерархически выстроенных методов творчества и ориентированных на познание, создание, преобразование и использование в новом качестве» [2] объектов (в нашем случае – метафор, направленных на развитие креативных способностей школьников в процессе литературного образования).

Процесс развития креативности школьников мы рассматриваем как систему во взаимосвязи следующих компонентов: компоненты креативности, виды деятельности как условия развития креативности в процессе постижения понятия о метафоре и результат. Система творческих заданий строится на основе художественно-творческой деятельности учащихся. Стимулирующие творческие задания решают три основные задачи: пробуждение интереса к произведению и «включение» эмоционально-ассоциативного и креативного мышления ученика; выработка и формирование литературно-художественных умений; целенаправленная подготовка учащихся к творческому восприятию объекта.

Системообразующим фактором в свете положений деятельностного подхода является личность учащегося – его способности, потребности, мотивы, цели и другие индивидуально-психологические особенности, субъективно-творческий опыт. Опыт творческой деятельности рассматривается как самостоятельный структурный элемент содержания образования, предполагающий перенос ранее усвоенных знаний в новую ситуацию, самостоятельное видение проблемы, альтернативы ее решения, комбинирование ранее усвоенных способов в новые.

Элементами содержательного компонента системы творческих заданий определены тематические группы задач, направленные на познание, создание, преобразование, использование в новом качестве метафор различного уровня сложности, отвечающие требованиям, предъявляемым к их содержанию в литературе: открытость, соответствие условия выбранным методам творчества, возможность разных способов решения, учет актуального уровня развития, учет возрастных особенностей учащихся.

Деятельностный компонент системы (условия развития креативных способностей школьников в процессе постижения понятия о метафоре) подчинен четырем уровням: мотивация – реализация – рефлексия – креация.

Самым низким уровнем при понимании, воспроизводстве и производстве метафоры является мотивация (умение понимать переносные значения слов; читать и оценивать тексты, содержащие метафоры; включать в свою речь нестандартные обороты в метафорическом значении). Следующим уровнем является реализация – непосредственное освоение метафоры учащимися: умение находить, понимать, трактовать метафору, создавать по аналогии или конструировать по заданному образцу, употреблять метафору в речи, а также реализация принципов гуманистической психологии (принятие, поддержка, безоценочность). Рефлексия – более высокий уровень работы над метафорой. Это способность учащихся критически оценивать

уровень своей речевой подготовки, работать над совершенствованием выразительных возможностей речи, испытывать потребность в получении новых знаний, анализировать допущенные ошибки, стараться устранить их причину.

Самый высокий уровень владения метафорой – креация – творческое применение знаний – творческий процесс, конечной целью которого является создание учащимися индивидуально-авторских метафор, анализ сложных метафор и их роли в тексте, свободное владение разными видами метафор при выполнении разного вида творческих заданий.

Результативный компонент системы имеет следующие составляющие:

высокий уровень развития креативного мышления, воображения; целенаправленное применение школьниками адаптированных методов творчества в процессе выполнения творческих заданий; развитие метафорической способности – способности ученика конструировать и использовать метафоры различного уровня «образности» в процессе своей творческой деятельности.

Уровни развития креативных способностей учащихся в процессе постижения понятия «метафора» на уроке литературы определялись следующими критериями оценки:

– *критерий любознательности* (способность совершенствовать объект, добавляя детали; способность к обнаружению и постановке проблем; способность к анализу и синтезу);

– *критерий беглости* (способность генерировать большое количество идей за некоторую единицу времени);

– *критерий семантической гибкости* (способность видеть объект под новым углом зрения);

– *критерий оригинальности* (новизна, убедительность, художественная ценность на доступном для школьника уровне, способность продуцировать нестандартные идеи);

– *критерий разработанности* (способность изменить восприятие объекта таким образом, чтобы видеть его скрытые стороны);

Содержание системы творческих заданий представлено в виде взаимосвязанных групп творческих заданий, выполняющих развивающую, познавательную, ориентационную, практическую *функции*, способствующие развитию составляющих креативных способностей школьников в процессе литературного образования. Развивающая функция носит определяющий, стратегический характер и оказывает положительное воздействие на развитие креативных способностей школьников. Познавательная функция направлена на расширение творческого опыта, изучение учащимися новых способов творческой деятельности. Суть ориентационной функции заключается в привитии устойчивого интереса к творческой деятельности и вместе с познавательной является базовой, опорной для всей системы творческих заданий. Практическая функция направлена на получение школьниками творческих продуктов в различных видах практической деятельности.

В зависимости от предъявляемых учащимся проблемных ситуаций, мыслительных действий, формы представления противоречий (явные, скрытые) условно выделено *три уровня сложности* содержания системы творческих заданий, в соответствии с которыми распределены адаптированные методы творчества (метод составления словесно-логической модели; моделирования, мозговой штурм, метод интерпретации, составление матрицы идей, метод фантазирования), характеризующие креативную деятельность школьников. Каждый уровень представляет собой своеобразную ступеньку продвижения ученика к овладению опытом творческой деятельности, определяемую уровнем развития пяти компонентов креативности.

Задания I уровня сложности – это открытые задачи, содержащие скрытые противоречия. В роли объекта на этом уровне рассматриваются предметы и явления природы. Задания такого типа направлены на развитие основ диалектического мышления, управляемого воображения, осознанного применения алгоритмических и эвристических методов творчества (задания, направленные на познание природы метафоры).

Задания II уровня сложности находятся на ступеньке выше и направлены на развитие основ системного мышления, продуктивного воображения. Творческие задания представлены в виде расплывчатой проблемной ситуации или содержат противоречия в явной форме и предполагают использование эвристических и алгоритмических методов (задания, направленные на формирование умений преобразовывать метафоры).

Задания III уровня сложности. В качестве объекта на этом уровне выступает конкретный предмет, явление. Задания данного уровня предназначены для развития творческой интуиции, пространственного, продуктивного воображения. Выполнение творческих заданий осуществляется на основе перебора вариантов и накопленного творческого опыта в школьном возрасте. Используются эвристические методы творчества (задания, направленные на формирование умений преобразовывать метафоры в измененной ситуации).

Система творческих заданий по формированию понятия «метафора» на уроках литературы представлена в виде уровневой градации упражнений в рамках разработанной нами методической системы. При ее построении мы выстраивали уровни градации упражнений в соответствии с тем перечнем умений, который был нами определен в ходе констатирующего эксперимента. На основе прогнозируемых умений, которые должны быть сформированы в процессе экспериментального обучения, нами были разработаны четыре уровня упражнений, соответствующих уровням сложности.

Подготовительный уровень упражнений подразумевает усвоение понятия о метафоре в единстве его значения и формы. В частности, он предполагает усвоение знаний об образном средстве языка в связи с изучением программного материала (на базе существующих учебников в соответствии с минимальным или средним уровнем подготовленности класса), знаний о месте метафоры в системе тропов, о его структуре (рецептивно-репродуктивная деятельность).

Первый уровень предполагает формирование у учащихся умения правильно воспринимать и анализировать понятие «метафора»; осознавать единство значения, формы и функции изученных типов тропа. Здесь особенно значимы упражнения на создание собственных высказываний (текстов) с использованием метафор (репродуктивно-творческая деятельность).

Второй уровень упражнений предполагает наличие умения у учащихся реконструировать текст, вставлять в него собственные метафоры, трансформировать метафору в развернутую метафору, перифраз, гиперболу (алгоритмическая и поисковая деятельность).

Третий уровень – это уровень творческих упражнений, когда на основе полученных знаний и умений учащиеся создают собственные тексты как в письменной, так и в устной форме, используя метафору как троп. На этом уровне у школьников вырабатываются умения креативно преломлять полученные знания об образных средствах языка, в основе которых лежит метафора, и использовать выразительные возможности тропа в речи, при анализе текста, при написании сочинений (исследовательская, творческая деятельность).

Взаимодействие учителя и учащихся в процессе организации творческой деятельности предполагает использование сочетания индивидуальных и коллективных форм работы на всех этапах выполнения заданий, позволяющего обеспечить гибкий подход к индивидуальным особенностям учеников со стороны преподавателя и высокую продуктивность творческой деятельности со стороны учащихся; учитывать особенности различных организационных форм обучения, оказывающих положительное влияние на процесс развития креативных способностей учащихся в ходе выполнения творческих заданий. Выбор сочетания форм при выполнении творческих заданий определялся в зависимости от целей и уровня сложности предлагаемого творческого задания. Выбор методов организации творческой деятельности осуществлялся в зависимости от целей, уровня сложности содержания задания, уровня развития креативных способностей учащихся, конкретных условий, сложившихся при выполнении творческого задания: степени проявления интереса ученика, личного опыта применения способов решения поставленной задачи.

Разработанная нами в ходе экспериментального обучения система творческих заданий предполагает применение учащимися адаптированных методов для организации самостоятельной творческой деятельности. В качестве ведущего выбран «творческий метод преподавания, позволяющий использовать нетрадиционные пути, принимать нестандартные решения, предвидеть предполагаемые последствия, гибко подходить к достижению намеченных целей» [4]. Оттолкнувшись от идеи уровневой организации анализируемой категории, мы попытались распределить весь учебный материал таким образом, чтобы в процессе работы над метафорой поэтапно и системно происходило постижение и обогащение понятия на уроках литературы.

Библиографический список

1. **Концепция** федеральных государственных образовательных стандартов общего образования: Фундаментальное ядро содержания общего образования [Текст]: Литература, – М.: Просвещение, 2009. – 78 с.
2. **Терехова, Г. В.** Творческие задания как средство развития креативных способностей школьников в учебном процессе [Текст]: автореф. дисс. ... канд. пед. наук./Г. В. Терехова. – Екатеринбург, 2002.: [Электронный ресурс] – Режим доступа: <http://www.trizminsk.org/e/prs/236003>, свободный.
3. **Хуторской, А. В.** Структура эвристических способностей учащихся: [Электронный ресурс] Интернет-журнал «Эйдос». – Режим доступа: www.eidos.ru/journal, свободный. – В надзаг: Центр дистанционного образования «Эйдос», 2005.
4. **Хуторской, А. В.** Планирование творческого урока: Как разработать творческий урок. [Электронный ресурс]. Версия 2.0. – М.: Центр дистанционного образования «Эйдос», 2006.

УДК 373.51

Горутко Елена Николаевна

Аспирант, ведущий методист управления современных информационных технологий в образовании Оренбургского государственного университета, elena.gorutko@mail.ru, Оренбург

ФОРМИРОВАНИЕ ОБРАЗА МИРА МЛАДШЕГО ПОДРОСТКА В МОНТЕССОРИ-ОБРАЗОВАНИИ

Gorutko Elena Nikolaevna

A graduate, a leading methodologist of management of modern information technologies in education in Orenburg State University, elena.gorutko@mail.ru, Orenburg

FORMATION OF THE WORLD IMAGE OF THE YOUNGER TEENAGER IN MONTESSORI-EDUCATION

Современное общество с каждым годом предъявляет все более жесткие требования к современному человеку. В послании Д. А. Медведева Федеральному Собранию Российской Федерации отмечается необходимость создания в системе общего образования таких условий обучения, при которых уже в школе дети могли бы раскрыть свои возможности, подготовиться к жизни в высокотехнологичном конкурентном мире [6]. Для этого необходимо, чтобы у них было сформировано собственное видение мира и отношение к окружающей действительности. Существенную роль в этом процессе играет формирование образа мира в подростковом возрасте, когда происходят не только физические, но и интеллектуальные, духовные, нравственные, ценностные изменения в структуре личности.

Понятие «образ мира» впервые появляется в психологии в связи с разработкой теории восприятия (А. Н. Леонтьев, В. В. Петухов, С. Д. Смирнов и др.) [3; 5; 7]. В результате длительной опытно-экспериментальной работы ученые приходят к пониманию того, что «образ мира» это структура, в которой фиксируются не только знания об окружающей действительности, полученные через органы чувств, но и отношения, поступки человека. Поэтому можно говорить о том, что «образ мира» это эмоционально-когнитивное субъективное образование. Субъект преломляет действительность через себя, в результате видит ее по-своему. Данная структура представляет собой нечто, опосредующее весь комплекс отношений субъекта с окружающим миром.

Целостный образ мира как представление человека об окружающей действительности строится на основе множества отдельных образов, возникающих в сознании человека, и включает не только образ окружающей действительности, но и «образ Я», «образ другого человека».

В нашем исследовании мы рассматриваем младший подростковый возраст (школьников 9–12 лет), который является начальным звеном в процессе полной психофизиологической перестройки организма человека.

Младший подросток вследствие развития основных психических образований, становится способным к анализу и синтезу, полученной через органы чувств информации, что служит толчком в развитии его познавательной деятельности. В этот же период у него начинает формироваться систематическое мышление, кроме этого значительные изменения происходят и в развитии эмоциональной сферы личности ребенка.

В процессе построения образа мира младшего подростка принимают участие уже не только ощущения, восприятия и представления (на уровне чувственного познания), а также понятия, суждения и умозаключения (на уровне логического мышления).

Следует отметить такой характерный личностный феномен данного возраста как появление чувства взрослости, которое выражается в потребности равноправия, уважения и самостоятельности, в требовании серьезного, доверительного отношения со стороны взрослых.

Подобное возрастное измерение самосознания личности подростка выражает новую жизненную позицию по отношению к людям и миру, определяет специфическое направление и содержание его социальной активности, систему новых стремлений, переживаний, определяет восприимчивость к усвоению норм, ценностей и способов поведения, которые существуют в мире взрослых и в их отношениях.

Огромную роль в жизни младшего подростка играет общение, которое пронизывает всю его жизнь, накладывая отпечаток и на учение, и на внеучебные занятия, и на отношения со взрослыми и сверстниками. В процессе общения он получает не только новые знания, но осознание того, что каждый человек уникален и индивидуален, а поэтому имеет свое представление о мире, свое отношение к миру.

Следовательно, формирование образа мира младшего подростка возможно только при условии достижения им определенного уровня развития основных психических образований.

В нашем исследовании мы рассматриваем формирование образа мира младшего подростка, который обучается в гимназии, работающей по системе, разработанной М. Монтессори, поэтому следует подробнее остановиться на ее образовательных возможностях. Они заключаются в следующем:

- предоставление свободы выбора в процессе обучения (свободная работа);
- индивидуальный подход к каждому ребенку (работа с дидактическим материалом, объяснение нового материала);
- признание педагогом уникальности и неповторимости личности каждого ребенка.

Опытно-экспериментальная работа в обозначенном направлении проводилась на базе МОУ «Гимназия № 5» г. Оренбурга. В эксперименте участвовали учащиеся 5–6 классов и учителя, работающие в этих классах.

Основной формой обучения в данном образовательном учреждении является свободная работа с дидактическим материалом.

Свободная работа – это форма урока, при которой учащиеся в основном сами решают с чем, с кем, где и как долго они будут работать. Степень трудности и темп учебы подбирается в зависимости от индивидуальных способностей, причем учитель советует и помогает школьникам сделать самостоятельный выбор. По возможности результаты своей работы они контролируют сами. Однако это требует продуманной организации и тщательной проработанности как со стороны обучающего, так и со стороны учащегося.

Для организации свободной работы учащихся необходима специально подготовленная развивающая среда, а именно учебное помещение, в котором созданы все необходимые условия для удобства учеников, богатый выбор дидактического материала.

В создании и использовании дидактического материала М. Монтессори выделила следующие принципы: значимость материала для ребенка; определение трудности; контроль ошибок; постепенное усложнение материала; возможность косвенной подготовки к дальнейшему обучению; последовательное абстрагирование материала от простых первоначальных функций [2].

М. Монтессори изменяет не только сам обучающий дидактический материал, но и принципы воспитания с его помощью. В основу положена идея подготовленного пространства, в котором ученик имеет относительно свободный выбор четко ограниченный немногочисленными ключевыми правилами. Происходит изменение роли учителя. Он по большей степени воздействует на учащихся опосредовано и помогает им при вхождении в очередные зоны развития, предъявляя определенный алгоритм действия [4].

Используя Монтессори-материал для обучения младших подростков, основной акцент делается на развитие у них понятийного мышления, способности анализа и синтеза получаемой информации, способности к обобщению, полученных знаний, и способности самостоятельно сделать выводы.

Дидактический материал построен так, что при работе с ним младший подросток может самостоятельно проконтролировать себя, тем самым у него появляется уверенность в своих силах и складывается реалистичная самооценка. Особенно важным в выборе материала является опора на принцип актуального и ближайшего развития, характеризующего разницу между тем, что ученик способен сделать самостоятельно, и тем на что он становится способен с помощью учителя. Каждое упражнение с дидактическим материалом Монтессори способствует актуальному движению младшего подростка. Такой подход по своей сути соответствует теории Л. С. Выготского, который видел движение ребенка от зоны его актуального развития к зоне ближайшего развития как путь от наглядной ситуации к абстрагированной [1].

Выбирая какое-либо задание, ученик ставит перед собой цель, распределяет время, ищет подходящее место для работы, выполняет инструкцию, контролирует себя, обосновывает решение – все это предполагает высокий уровень самостоятельности и ответственности и одновременно способствует развитию младшего подростка.

Существует у свободной работы и долгосрочная цель, которая ориентирована на продвижение дальше, выход за пределы узко структурированного материала, то есть на создание проектов, когда учащиеся вовлекаются в поиск тем, постановку целей, планирование отдельных задач и развитие стратегии решения.

Смысл метода, разработанного М. Монтессори, заключается в том, чтобы подвигнуть ребенка к самовоспитанию, к самообучению, к саморазвитию. Задача учителя – помочь ученикам организовать свою деятельность, найти свой уникальный путь, реализовать собственную природу.

Исходя из всего вышеизложенного, мы предположили, что процесс формирования образа мира младшего подростка в Монтессори-образовании будет более эффективным, если будут соблюдены следующие педагогические условия:

- младшие подростки будут вовлекаться в процесс научно-исследовательской деятельности, посредством выполнения практических и лабораторных работ, подготовки проектов;
- будут использоваться в процессе обучения мультимедиа – презентации;
- будет осуществляться взаимодействие «человек – окружающий мир», посредством экскурсий и походов.

Формирующий этап эксперимента был направлен на внедрение, предложенных педагогических условий на уроках биологии, а также на реализацию их в рамках спецкурса «Мой окружающий мир» для учеников шестых классов Монтессори-гимназии. Спецкурс рассчитан на один дополнительный час в неделю.

Цель спецкурса – повысить качество усвоения теоретического материала, максимально индивидуализировав процесс обучения, вместе с тем, не лишая младшего подростка возможности общаться со своими сверстниками.

Спецкурс «Мой окружающий мир» разработан в виде Интернет-ресурса на основе обучающей среды Moodle, в нем сосредоточены материалы, используемые для проведения дополнительных и урочных занятий по биологии для учеников шестых классов, также для проведения лабораторных, практических и экскурсионных занятий (рисунок 1). Однако это не значит, что все занятия ограничиваются только работой на компьютере. Используемые для проведения занятий спецкурса дидактические материалы представлены в таблице 1.

Каждое занятие спецкурса начинается и заканчивается «кругом», на котором учитель вместе с учениками определяет цели занятия. Младший подросток пытается ответить на вопросы «Что нового бы хотел узнать?», «Чему научиться?» и соответственно в конце занятия учитель спрашивает «Что нового узнал?», «Чему научился?».

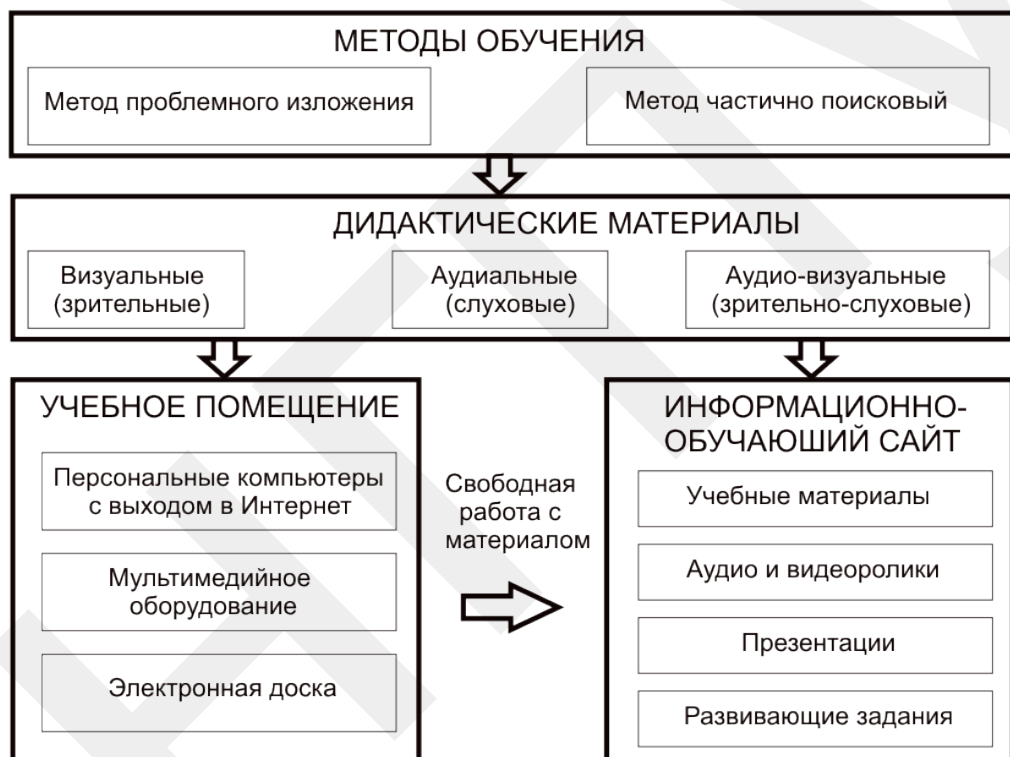


Рисунок 1

Ученик может выбрать материал по своему усмотрению и приступить к его изучению. Наиболее интересную тему для себя он изучает более детально самостоятельно и оформляет в виде исследовательского проекта на ежегодную научную конференцию, которая проводится в гимназии. Лучшие работы принимают участие в конференциях более высокого уровня.

Наиболее сложные темы учитель представляет в виде презентации либо индивидуальной, либо групповой.

Таблица 1 – Дидактические материалы

	Визуальные	Аудиальные	Аудио- визуальные
Учебное помещение	гербарии, коллекции, влажные препараты, микропрепараты, чучела, модели демонстрационные, магнитные, рельефные, модели-аппликации, муляжи, печатные пособия, транспаранты и т. д.	аудиозаписи	видеофильмы
Информационно- обучающая среда	электронные презентации, инструкции, развивающие задания, аннотированные каталоги, тренажеры и т. д.	мультимедийные презентации, имитационные мо- дели, демонстрационные ролики и т. д.	

Задания, которые предлагаются для самоконтроля различаются по степени сложности. Однако ученик выбирает уровень сложности самостоятельно. Оценивание, как таковое, не предусмотрено. Это актуально для младшего подросткового возраста, который отличается повышенной чувствительностью к мнению окружающих его людей. Не допускается также сравнение уровня подготовки учащихся. Каждый человек индивидуален и уникален, поэтому каждое выполненное им задание это его личное достижение.

Учитель может использовать материал спецкурса при объяснении нового материала, для закрепления полученных знаний, для организации интерактивного общения между учащимися и собой во время урока, а также и во внеурочное время. Занятия при помощи данного ресурса проводятся как непосредственно на уроке, так и дистанционно.

Особая роль в спецкурсе отводится экскурсиям и походам. Изучение биологии невозможно только в учебном помещении, так как ни один дидактический материал не заменит общения с природой.

В цели спецкурса не входило детальное рассмотрение каждой темы. Мы стремились дать основные понятия, тем самым строя процесс обучения от общего к частному.

В процессе опытно-экспериментальной работы были проведены контрольные срезы, которые определили начальный и конечный результаты сформированности трех компонентов образа мира младшего подростка: когнитивного, эмоционально-ценностного, деятельностного. Полученные данные отражены на гистограмме, представленной на рисунке 2.

Полученные данные свидетельствуют о положительных результатах. Эффективность педагогических условий, способствующих формированию образа мира младшего подростка в Монтессори-образовании, подтверждена экспериментально.

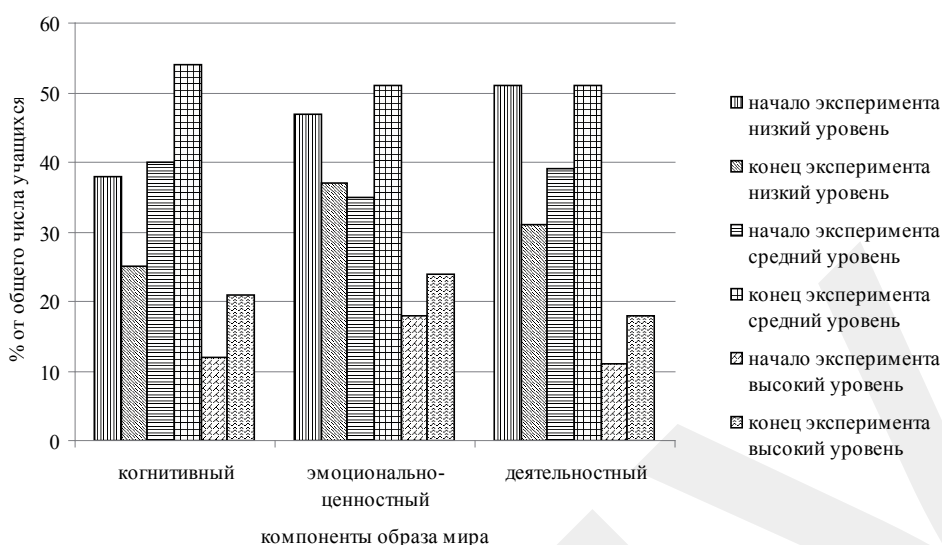


Рисунок 2 – Динамика сформированности когнитивного, эмоционально-ценностного и деятельностного компонентов образа мира

Образ мира младшего подростка, становящийся в системе Монтессори-педагогического опосредования, представляет собой целокупность представлений о мире, о себе, об окружающих людях, сформированную в условиях Монтессори-развивающей среды посредством всестороннего природосообразного развития (органов чувств) ребенка в логике восхождения от конкретного к абстрактному, чувственного к рациональному, эмоционального к духовному.

Библиографический список

1. **Выготский, Л. С.** Психология развития ребенка [Текст] / Л. С. Выготский. – М.: Изд-во Смысл, Изд-во Эксмо, 2003. – 512 с.
2. **Дичковская, И. Н.** Особенности использования дидактического материала в системе Марии Монтессори [Электронный ресурс] – Режим доступа: <http://serdcevedenie.narod.ru/pedagog/mariastat2.htm>.
3. **Леонтьев, А. Н.** Образ мира. Избр. психолог. произведения [Текст] / А. Н. Леонтьев. – М.: Педагогика, 1983, с. 251–261.
4. **Монтессори, М.** Разум ребенка (главы из книги) [Текст]/ М. Монтессори – М.: Грааль, 1997. – 176 с.
5. **Петухов, В. В.** Образ мира и психологическое изучение мышления [Текст] / В. В. Петухов // Вестник Московского университета. Серия 14. Психология. – 1984. – № 4. – С. 13–20.
6. **Послание** президента Российской Федерации Дмитрия Медведева Федеральному Собранию Российской Федерации [Электронный ресурс]: «Российская газета» – Федеральный выпуск № 5038 (214) от 13 ноября 2009 г. – Режим доступа: <http://www.rg.ru/2009/11/13/poslanie-tekst.html>.
7. **Смирнов, С. Д.** Психология образа: проблема активности психического отражения [Текст] / С. Д. Смирнов. – М., 1985.

Григорьева Наталья Валентиновна

Старший преподаватель кафедры иностранных языков филиала Санкт-Петербургского государственного инженерно – экономического университета в городе Чебоксары, tanjanal@yandex.ru, Чебоксары

**ФОРМИРОВАНИЕ ЦЕННОСТНОЙ ОРИЕНТАЦИИ
СТУДЕНТОВ ПРИ ПРОВЕДЕНИИ ОЛИМПИАД
ПО ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ**

Grigorieva Natalya Valentinovna

Senior teacher of the Chair of Foreign Languages of the Branch of Saint-Petersburg State University for Engineering and Economics in Cheboksary, tanjanal@yandex.ru, Cheboksary

**FORMATION OF VALUE ORIENTATION OF STUDENTS
THROUGH OLYMPIADS OF FOREIGN LANGUAGES**

В условиях вступления России в Болонский процесс в 2003 г. и присоединения к ЕПВО (Европейское пространство высшего образования) в 2010 г. и, следовательно, в условиях перехода на двухуровневую систему высшего образования большое внимание уделяется вопросу усиления роли иностранного языка как одной из дисциплин, которая обеспечивает успешное формирование ценностной ориентации студентов.

Мы согласны с Т. Н. Петровой, что актуальность данной темы исследования обусловлена научными и практическими задачами, которые стоят перед человеком и обществом в целом, и перед современной студенческой молодежью в частности, необходимостью выявления общечеловеческих, этнических и профессиональных ценностей [4].

Вхождение России в мировое сообщество, развитие и укрепление межгосударственных, политических, экономических и культурных связей актуализировали необходимость ориентироваться в поликультурном мире, понимая его ценности и смыслы.

Одним из приоритетов государственной политики в сфере образования всегда являлось обеспечение высокого качества образования на основе сохранения его фундаментальности и соответствия актуальным и перспективным потребностям личности, общества и государства.

Одной из педагогических проблем, которые не теряют своей актуальности, является проблема совершенствования образования. Б. С. Гершунский справедливо отмечает, что «именно образование как наиболее технологичная и подвижная часть культуры, образно говоря, держит руку на пульсе человеческих ценностей и идеалов, индивидуального и общественного мировоззрения, поведенческих приоритетов и конкретных поступков» [1]. Естественно, что образование реагирует на все события, которые происходят в обществе. Оно составляет важную часть национальной культуры.

В ситуации формирования единого межкультурного пространства и поликультурной профессиональной среды, преодоления языковых барьеров знание иностранных языков является неременным атрибутом высококультурной личности. Особую значимость в этих условиях приобретает процесс формирования ценностной ориентации у студентов – будущих экономистов.

Преподаватели кафедры иностранных языков филиала СПбГИЭУ (ИН-ЖЭКОН) в г. Чебоксары, проводя Олимпиады по иностранным языкам, учитывают в своей работе аксиологический аспект.

В. Садовничий, профессор, академик РАН, президент Российского союза ректоров, ректор Московского государственного университета им. М. Ломоносова, выступая на заседании Совета Российского союза ректоров 3 апреля 2004 г. в городе Ярославле с докладом «Реорганизация управления образованием и наукой и перспективные задачи высшей школы», говорил о необходимости проведения олимпиад и организации системы олимпиадного движения.

Олимпиада по иностранным языкам в филиале СПбГИЭУ в г. Чебоксары, ежегодно проводимая кафедрой иностранных языков, всегда выливается в настоящий фестиваль. Это фейерверк увлекательных мероприятий и уверенная демонстрация интеллектуальных возможностей студентов. Олимпиада проводится в ноябре для выявления наиболее одаренных студентов, повышения мотивации студентов к изучению иностранных языков и культур, развития их творческих способностей и формирования ценностной ориентации будущих экономистов.

Нами проводится Олимпиада по трем иностранным языкам: английскому, немецкому и французскому.

Проводя Олимпиаду и сопутствующие ей мероприятия, мы всегда ставим перед собой цель и вытекающие из нее задачи. Например, в 2009 г. целью Олимпиады было способствовать более углубленному формированию у студентов лингвистической, межкультурной и социокультурной компетенций. Из этой цели вытекают следующие задачи: формировать навыки и умения чтения, используя тексты и задания к ним разной степени сложности; совершенствовать навыки аудирования на основе аутентичных звуковых текстов; совершенствовать умения диалогических и монологических высказываний; формировать представление о системе социальных норм и ценностей в области образования, культуры и экономики в странах изучаемого языка; формировать у студентов умение слышать и понимать друг друга в межкультурном диалоге [2].

Воспитание личности посредством иностранного языка предполагает развитие ее психики в целом – мышления, чувств, памяти, воображения. Сюда же относится и формирование мировоззрения – системы взглядов и убеждений, умение отстаивать свои убеждения. Необходимо формирование следующих черт характера – целеустремленности, настойчивости, трудолюбия, воли, любознательности, познавательной активности. Для формирования ценностной ориентации студентов – будущих эконо-

номистов одним из самых главных моментов является усвоение моральных норм – системы нравственных взглядов и оценок; усвоение общепринятых норм поведения – вежливости, выдержанности, дисциплинированности, такта.

На занятиях и во внеучебных мероприятиях, в частности на олимпиадах по иностранным языкам, много работаем над повышением лингвистической грамотности; развитием эстетических взглядов и вкусов; овладением иноязычной культурой в широком смысле слова, культурой общения в том числе; развитием различных склонностей и коммуникативных способностей, нужных современному обществу. В настоящее время очень важно развитие потребности в образовании в течение всей жизни. Готовность к творческой деятельности является одним из приоритетов ценностно-ориентированного профессионального образования.

В своем исследовании мы использовали «Морфологический тест жизненных ценностей» В. Ф. Сопова и Л. В. Карпушина. Эта методика возникла как результат использования и дальнейшего усовершенствования методики И. Г. Сенина. Под термином «ценность» мы понимаем отношение субъекта к явлению, жизненному факту, объекту и субъекту, и признание его как важного, имеющего жизненную важность [5].

Исследование студентов второго курса, в котором участвовало 33 студента, выявило, что у студентов креативность находится на последнем месте. Студенты проявляют подавленность творческих наклонностей, стереотипность поведения и деятельности. Они стремятся к стабильности, привычности в своих занятиях в данной сфере.

Кстати, перечень жизненных ценностей включает: развитие себя, духовное удовлетворение, креативность, активные социальные контакты, собственный престиж, высокое материальное положение, достижение, сохранение собственной индивидуальности. Высокой значимостью для наших студентов обладают материальное положение и духовная удовлетворенность. Это говорит о том, что для наших студентов материальное благополучие и высокая нравственность – вещи не взаимоисключающие, а с необходимостью дополняющие друг друга.

Терминальные ценности реализуются по-разному, в различных жизненных сферах. Под жизненной сферой понимается социальная сфера, где осуществляется деятельность человека.

Перечень жизненных сфер: сфера профессиональной жизни, сфера образования, сфера семейной жизни, сфера общественной активности, сфера увлечений, сфера физической активности.

Исследование показало, что наиболее значимыми для студентов второго курса являются сфера профессиональной жизни и сфера обучения и образования. Высокая значимость для человека сферы его профессиональной деятельности означает, что профессиональная деятельность является главным содержанием жизни человека, а высокая значимость сферы обучения и образования показывает стремление человека к повышению уровня своей

образованности, расширению кругозора. Высокое материальное положение в сфере обучения и образования демонстрирует желание повышать уровень своего образования, выбирать учебное учреждение. Нам приятно, что студенты с такими запросами выбрали наш ВУЗ.

На втором месте с очень небольшим отставанием идет духовная удовлетворенность. Для студентов, у которых духовная удовлетворенность очень значима, характерна приверженность к соблюдению этических норм в поведении и деятельности.

Духовное удовлетворение в сфере профессиональной жизни показывает стремление иметь интересную, содержательную работу или профессию. Духовное удовлетворение в сфере обучения и образования демонстрирует стремление как можно больше узнать по изучаемой дисциплине, в результате – получить моральное удовлетворение. Эти люди отличаются сильно развитой познавательной потребностью, стремлением повышать уровень своего образования [3].

При проведении Олимпиады, Недели иностранных языков и других мероприятий кафедры мы руководствуемся теми же принципами, что и на занятиях по иностранным языкам: научность, систематичность, последовательность; сознательность и активность студентов; наглядность; прочность знаний; учет индивидуальных особенностей студентов.

Общее руководство Олимпиадой осуществляет оргкомитет, утвержденный приказом директора. Как правило, в оргкомитет входят все преподаватели кафедры. Оргкомитет определяет объем олимпиадных заданий, проводит конкурсный отбор участников Олимпиады, обеспечивает индивидуальность, самостоятельность выполнения заданий, создает условия для успешного выполнения участниками практических заданий, подводит итоги, награждает победителей, представляет отчет о проведении Олимпиады и Недели иностранных языков.

Торжественное объявление в фойе филиала оповещает всех, что во время Олимпиады проходят тщательно спланированная Неделя или Дни иностранных языков, в рамках которых студенты смотрят художественные фильмы на иностранных языках, ходят на экскурсии, преподаватели проводят открытые занятия и занятия-презентации иностранных языков. Устраиваются занимательные викторины о странах изучаемых языков, конкурсы деловых игр, конкурсы чтецов и стенгазет на иностранных языках. Привлекают внимание выставки учебно-методической литературы, проводимые совместно с библиотекой филиала. Нерушимой традицией стало приглашение носителей языка, которые приветствуют участников Олимпиады на торжественном открытии и затем общаются со студентами, отвечают на их вопросы.

Особенный интерес всегда вызывают хорошо подготовленные презентации национальных клубов, которые работают при кафедре иностранных языков. Кстати, лаборатория «Национальные клубы» очень популярна в студенческой среде. В ней в разные годы работало от 10 до 14 национальных клубов, которые представляют страны не только Европы, но и всего мира.

Каждый год мы разнообразим формы проведения этих презентаций. Одним из самых удачных можно назвать опыт проведения одновременных заседаний с короткими уроками иностранных языков. Это так называемая «вертушка», она дает возможность посетить несколько заседаний. В последнее время активно используются мультимедийные технические средства.

В первом туре Олимпиады участвуют 100% студентов филиала, изучающих иностранный язык. Преподаватели проводят его в своих учебных группах в виде письменного тестирования. Успешно выдержавшие его студенты проходят во второй тур.

Во втором туре проводится компьютерное тестирование, либо даются задания по чтению, аналогичные заданиям из экзаменов на международные сертификаты. У студентов они вызывают особый интерес.

Третий тур Олимпиады представляет собой аудирование и разнообразные творческие задания. То, что уровень подготовленности студентов с каждым годом становится все выше, налагает на нашу кафедру особую ответственность при подборе материалов для третьего заключительного тура.

Из числа победителей и призеров Олимпиады выбираются кандидаты для участия в Республиканской молодежной олимпиаде по иностранным языкам, прохождения стажировки за границей, для участия в различных образовательных зарубежных программах, откуда наши студенты привозят положительные отзывы об отличном знании языка и своих высоких моральных и деловых качествах.

За время проведения Олимпиад наблюдается положительная тенденция, студенты филиала стремятся попасть в число участников второго и третьего туров. Они по праву полагают, что таким образом могут заявить о себе, испытать свои знания, умения, навыки в деле. Все это привело к тому, что статус Олимпиады приобрел большую значимость в студенческой среде.

Второй год в нашем филиале проводится Интернет – тестирование (ФЭПО), которое дает устойчиво высокий результат. Освоение дидактических единиц – 73–75%, а общее количество правильных ответов составляет 85%. В качестве одной из причин таких результатов мы видим проведение традиционных ежегодных Олимпиад.

Олимпиады по иностранным языкам, Недели или Дни иностранных языков неоднократно освещались по телевидению и в местной прессе. В сборнике научных трудов кафедры иностранных языков Чувашского государственного университета им. И. Я. Яковлева, подготовленного по материалам республиканской научно-практической конференции, посвященной Году чтения в России и Году ребенка в Чувашии, состоявшейся в ЧГУ 18 апреля 2007 г., опубликована статья преподавателей Н. В. Григорьевой и А. С. Петровой под названием «Опыт проведения Олимпиад по иностранным языкам в филиале СПбГИЭУ в г. Чебоксары за 1997–2007 гг.».

Библиографический список

1. **Гершунский, Б. С.** Философия образования для XXI века (в поисках практико-ориентированных образовательных концепций) [Текст] / Б. С. Гершунский. – М.: АСТ, 1998, С. 147–148.
2. **Григорьева, Н. В.** Современная студенческая молодежь: социокультурные установки и ценности / Н. В. Григорьева, Т. А. Белова // Качество и инновации в бизнесе и в образовании: концепции, проблемы, решения: электр. сборник матер. II науч.-метод. конф. с межд. участием. – Чебоксары : СПБГИЭУ, 2010.
3. **Григорьева, Н. В.** Формирование у студентов лингвистической, межкультурной и социокультурных компетенций на примере проведения Олимпиад по иностранным языкам [Текст] / Н. В. Григорьева, Т. А. Белова // Актуальные вопросы преподавания иностранных языков в современном вузе: сборник научных трудов на основе материалов всероссийской науч. – практ. конф. 14–15 апр. 2009 г. – Чебоксары: ЧГПУ, 2009. – С. 55–58.
4. **Петрова, Т. Н.** Особенности формирования этнокультурных ценностей в многонациональной среде [Текст]: монография./ Т. Н. Петрова, О. А. Гущина – Чебоксары, 2006. – 220 с.
5. <http://psychology.net.ru>

УДК 378

Хамидуллина Лариса Владимировна

Учитель МОУ «СОШ № 5» Ямало-Ненецкого автономного округа, chermar@bk.ru, Губкинский

**РАЗВИТИЕ ОДАРЕННОСТИ ДЕТЕЙ СРЕДНЕГО
ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА НА УРОКАХ МАТЕМАТИКИ**

Khamidullina Larisa Vladimirovna

Teacher MOU «School № 5, Yamalo-Nenets Autonomous District, chermar@bk.ru, Gubkinsky

**DEVELOPMENT OF GIFTED CHILDREN OF SECONDARY
SCHOOL AGE IN MATHEMATICS LESSONS**

Интеллектуально-творческий потенциал общества в настоящее время рассматривается как единственный надежный гарант национальной безопасности. В новом информационном обществе начинают более всего цениться интеллект и креативность, которые становятся главной производительной и творческой силой культуры и цивилизации. Именно поэтому к интеллекту следует относиться как к главному ресурсу человечества, важнейшему средству решения глобальных проблем современности, вследствие чего реальный социальный заказ все жестче требует от образовательных программ направленности на развитие детской одаренности и поиска приоритетных направлений развития творческой индивидуальности детей.

В этой связи развитие способностей рассматривается с позиции педагогики, исследующей, прежде всего, индивидуальностью ребенка, условиями его развития в ходе образовательного процесса, что приводит к необходимости пересмотра содержания и структуры образования, форм организации и условий обучения.

В настоящее время накоплен большой опыт в научной разработке, психолого-педагогической практике и организации работы с одаренными детьми.

Исследованием фундаментальных проблем одарённости занимались Б. Г. Ананьев, А. А. Бодалёв, Ю. З. Гильбух, Н. С. Лейтес, А. М. Матюшкин, А. В. Петровский, Дж. Рензулли, А. И. Савенков, Б. М. Теплов, В. Э. Чудновский, В. С. Юркевич, М. Г. Ярошевский и др. Изучение общих и специальных способностей одаренных детей проводилось в работах П. Я. Гальперина, В. В. Давыдова, В. Н. Дружинина, А. Н. Леонтьева, С. Л. Рубинштейна, Б. М. Теплова и др. Психолого-педагогические особенности одаренности описаны в работах А. В. Брушлинского, Л. С. Выготского, В. А. Крутецкого, А. М. Матюшкина, В. С. Юркевич и др. Как психическое явление, неразрывно связанное с творчеством, одарённость рассматривалась в трудах по психологии творчества Я. А. Пономарёва, О. К. Тихомирова.

Для современного этапа изучения способностей характерно большое количество исследований, которые можно поделить на две большие группы: 1) создание иерархических моделей способностей; 2) поиск общей основы способностей. К первой группе относится монометрический подход (Г. Айзенк), факторные модели (Ч. Спирмен, Л. Терстоун), иерархические модели способностей (Р. Кеттелл, Ф. Вернон, Д. Векслер, Р. Стернберг). Во вторую группу входят исследования, осуществляющие поиск общей основы способностей в биологических, когнитивных и нервных процессах (М. Мори, Ф. Вернон, Г. Айзенк, Е. Хант, Б. Стернберг).

Исследование способностей в отечественной науке осуществляется в русле двух крупных подходов: личностно-деятельностного (Б. Г. Ананьев, Т. И. Армеева, А. Г. Ковалев, В. А. Крутецкий, В. Н. Мясищев, К. К. Платонов, А. Н. Леонтьев и др.) и функционально – генетического (В. Д. Шадриков, Е. П. Ильин, Н. С. Лейтес, Э. А. Голубева).

Далее необходимо определить понятия «одаренность», «способности» их соотношение.

Важно отделить содержание понятия одаренность от понятия способности. *«Способности – свойства функциональной системы, имеющие индивидуальную меру выраженности, проявляющуюся в успешности и своеобразии выполнения деятельности»* [4].

В данном исследовании важно, чтобы способности не подменили собой одаренность.

В исследованиях В. Н. Дружинина понятие одаренность рассматривается как системное, развивающееся в течение всей жизни качество психики, которое определяет возможности достижения человеком исключительно высоких результатов в одном или нескольких видах деятельности по сравнению с другими людьми [1].

По мнению В. И. Панова, одаренность, во-первых, представляет собой очень сложное психическое образование, в котором неразрывно переплетены познавательные, эмоциональные, волевые, мотивационные, психофизиологические и другие сферы психики. Во-вторых, одаренность многолика, ее проявления зависят от возраста и характеризуются большой индивидуальностью, что определяется исключительно своеобразным сочетанием разных сфер психики одаренного человека. В-третьих, различны критерии, используемые для оценки феномена одаренности [2].

Одаренность – “системное качество психики, развивающееся в течение жизни и определяющее возможность достижения человеком наиболее высоких результатов в одном или нескольких видах деятельности по сравнению с другими людьми” (по А. И. Савенкову) [3].

Таким образом, в современной науке существуют десятки трактовок понятия детской одаренности, многие из них крайне противоречивы. Поэтому приходится довольствоваться «усредненным» понятием, по которому одаренность – это индивидуальное сочетание способностей, которое позволяет человеку в совершенстве за сравнительно короткое время овладеть навыками и умениями, необходимыми для успешного выполнения деятельности.

На сегодняшний день большинство психологов признает, что уровень, качественное своеобразие и характер развития одаренности – это всегда результат сложного взаимодействия наследственности (природных задатков) и социальной среды, опосредованного деятельностью ребенка (игровой, учебной, трудовой). Поэтому **признаки одаренности** охватывают *два аспекта поведения* одаренного ребенка: инструментальный и мотивационный. **Инструментальный** – характеризует способы его деятельности. **Мотивационный** – характеризует отношение ребенка к той или иной стороне действительности, а также к своей деятельности.

В одаренности можно выделить как качественный, так и количественный аспект.

Анализ **качественных** характеристик одаренности предполагает выделение различных качественно своеобразных видов одаренности в связи со спецификой психических возможностей человека и особенностями их проявления в тех или иных видах деятельности.

Анализ **количественных** характеристик одаренности позволяет описать степень выраженности психических возможностей человека.

Одаренность оказывается, таким образом, *многомерным* по своему характеру явлением. Для практика – это возможность и, вместе с тем, необходимость более широкого взгляда на своеобразие одаренности конкретного ребенка.

Сейчас чаще всего представление об одаренных детях включает в себя образ этакого «вундеркинда», резко опережающего своих сверстников и, конечно, многознайки. Но это всего лишь один из типов одаренных детей.

Все дело в том, что к детям с разным типом одаренности нужен разный подход, у них разные проблемы и отсюда необходимы разные системы работы с ними учителей и психологов.

Учитель должен знать типы одаренности, чтобы, во-первых, правильно оценить возможности ребенка и помочь ему в решении его проблем, правильно ориентировать его в отношении будущей профессии. Во-вторых, проблема заключается еще и в том, что, не зная типы одаренности, некоторые из них можно просто не заметить, принимая своеобразие умственной и творческой деятельности ребенка за его недисциплинированность или даже странности. Чтобы хоть в какой-то степени ориентироваться в этой сложной и пока весьма загадочной даже для специалистов проблеме, учителю нужно различать и видеть в своих учениках основные типы одаренности.

Прежде чем размышлять на тему, какая именно одаренность есть у ребенка, следует начать с того, чтобы выяснить, а одарен ли он в действительности. Здесь не место для рассуждений на тему, все ли дети одарены от природы или не все. Очевидно, во всяком случае, что не у всех детей их природные задатки развиты до уровня одаренности.

Следует иметь в виду, что практически любая одаренность, вплоть до спортивной, не может существовать без заметной, ярко выраженной, часто весьма **устойчивой системы интересов**. Одаренность не может развиваться из ничего, на пустом месте, она всегда развивается на основе определенной, любимой ребенком деятельности. Если вы видите у ребенка яркие, устойчивые интересы к какой-либо деятельности, это всегда знак, что у него может быть выявлен тот или иной тип одаренности.

Иногда эти интересы носят общий, менее определенный характер, и тогда можно говорить о **широкой познавательной потребности** ученика. Забегая несколько вперед, отметим, что такая широкая, «всеядная» познавательная потребность довольно часто отмечается у интеллектуально одаренных учеников.

Рассмотрим **типы одаренности**, которые легко увидеть учителю:

1. Учитель легче всего видит и наиболее высоко оценивает так называемый **интеллектуальный** тип одаренности. Именно этих учеников учителя называют «умными», «толковыми», сообразительными. Именно их называют «светлыми головами» и «надеждой школы». Эти школьники, как правило, обладают весьма значительными, глубокими знаниями, очень часто они умеют самостоятельно их получать – сами читают сложную литературу, могут даже критически отнестись к тем или иным источникам. Ученики этого типа одаренности точно и глубоко анализируют учебный и внеучебный материал, нередко склонны к философскому осмыслению материала.

2. Несколько отличается от интеллектуального тип одаренности, который принято называть **«академическим»**. При этом типе одаренности достаточно высокий интеллект тоже имеет место, однако на первый план выходят особые способности именно к обучению. Учащиеся этого типа одаренности прежде всего умеют блестяще усваивать, то есть учиться. Особенности их познавательной сферы (мышления, памяти, внимания), некоторые особенности их мотивации таковы, что делают учение для них достаточно легким, а в ряде случаев даже приятным. Медалисты, те ученики, которых

принято называть гордостью школы, чаще всего принадлежат именно к этому типу одаренности, который нельзя недооценивать. Именно из этих учащихся получают впоследствии замечательные профессионалы, настоящие мастера своего дела.

3. Еще один тип одаренности, не представляющий при диагностике особого труда для учителей, – это **художественный тип**. Этот вид одаренности, как правило, проявляется в высоких достижениях в художественной деятельности – музыке, танце, живописи, скульптуре, сценической деятельности. Учитель должен видеть эти способности, содействовать их развитию и в случае действительно высокого уровня их проявления позаботиться о том, чтобы такой ребенок как можно скорее попал к соответствующему специалисту, который смог бы профессионально с ним заниматься.

4. **Креативный тип**. Главная особенность этого типа одаренности выражается в нестандартности мышления, в особом, часто непохожем на других взгляде на мир, в том, что поэт назвал «лица необщим выраженьем». Этот тип одаренности с большим трудом обнаруживается в школьной практике, так как стандартные школьные программы не дают возможности этим детям выразить себя.

5. Еще один тип одаренности, который учителю сравнительно легко увидеть, но очень и очень нелегко принять именно как вид одаренности, – это так называемая **лидерская, или социальная, одаренность**. Синонимом этого является выражение «организаторские способности». Такая одаренность характеризуется способностью понимать других людей, строить с ними конструктивные отношения, руководить ими.

6. Выделяют **психомоторную или спортивную** одаренности. Сразу следует отметить, что бытующее мнение о пониженных умственных способностях у спортсменов не соответствует действительности. Многочисленные исследования показали, что у выдающихся спортсменов значительно выше среднего оказываются и интеллектуальные возможности – это относится даже к таким, казалось бы, далеким от интеллекта видам спорта, как тяжелая атлетика или футбол. Хотя ученики со спортивной одаренностью далеко не часто хорошо учатся, это связано прежде всего с недостатком времени и должного желания. Если у школьников, увлекающихся спортом, создать соответствующую мотивацию, то есть настрой, то они, как правило, могут превосходно учиться.

Понимание типологии одаренности – это первый, хотя и необходимый шаг учителя на пути конкретной работы с одаренными учениками, действенной помощи в развитии, укреплении и реализации их незаурядных возможностей.

Учитывая многообразие, разноликость и индивидуальное своеобразие феномена одаренности, при выборе методов психологической и педагогической работы с одаренными подростками необходимо предварительно определить:

1) с каким типом одаренности мы имеем дело (наша работа ориентирована, прежде всего, на выявление и развитие интеллектуальных, математических способностей);

2) в какой форме проявления мы ожидаем увидеть одаренность (явная, возрастная, скрытая);

3) какие задачи работы являются приоритетными: обучающие, обучающе-развивающие или же развивающие; развитие уже высоких способностей или же, напротив, недостаточно развитых способностей (в том числе коммуникативных и личностных); психологическая поддержка и даже помощь; разработка и психолого-педагогический мониторинг специальных образовательных технологий и т. д.;

4) каков тип образовательного учреждения и, соответственно, условия работы: образовательное учреждение, специально ориентированное на работу с одаренными детьми среднего школьного возраста, или общеобразовательная школа, или дополнительное образование и т. д. [12].

В соответствии с исходными позициями А. М. Матюшкина, Е. С. Беловой и др. были разработаны три основных подхода к обучению и развитию одаренных подростков:

а) дидактический, когда обучение строится в направлении расширения и углубления учебного материала в согласии с логикой уроков математики;

б) дидактико-психологический, сочетающий высокий уровень предметного обучения с психологическими уроками развития способностей и личности учащегося;

в) психолого-дидактический (или психодидактический), для которого характерно приоритетное использование психологических основ развивающего образования в качестве исходного основания для построения учебно-воспитательного процесса и образовательной среды в целом.

Нами были выявленные педагогические условия развития одаренных детей среднего школьного возраста на уроках математики: осуществление преемственности процесса выявления одаренности школьников с использованием разработанной комплексной методики диагностики, учитывающей дифференциацию признаков одаренности, и дальнейшего процесса избирательного развития выявленных компонентов одаренности; введение в содержание учебного процесса гибкой образовательной программы, имеющей в основе двуединую модель деятельности ученика и учителя по формированию специальных математических способностей и детской одаренности у детей младшего подросткового возраста с учетом гендерных особенностей; нацеленность разработанной личностно-ориентированной технологии обучения, ключевым компонентом которых является комплекс разноуровневых развивающих заданий, на самоанализ и самооценку познавательных возможностей и развитие индивидуальных познавательных стратегий учащихся; формирование компонентов одаренности детей по принципу интегративного нарастания составляющих; адаптация детей младшего школьного возраста при переходе в среднее звено общеобразовательной школы.

На констатирующем этапе исследования нами разработана педагогическая модель идентификации интеллектуальных способностей детей среднего школьного возраста, позволяющая определить исходный уровень развития,

интересы и особенности учебных способностей детей среднего школьного возраста. В дальнейшем на этой основе принимались решения о составляющих, которые могут обеспечить ему более высокие возможности реализации его природного потенциала.

Полученные результаты начального этапа исследования позволят нам внедрить комплекс выявленных педагогических условий развития одаренности на уроках математики.

Библиографический список

1. **Дружинин, В. Н.** Психология общих способностей [Текст]/ В. Н. Дружинин – СПб.: Питер, 2000. – 425 с.
2. **Панов, В. И.** Некоторые теоретические и практические аспекты одаренности [Текст]/В. И. Панов // Прикладная психология. – 1998. – № 3. – С. 10 – 17.
3. **Савенков, А. И.** Одаренные дети в детском саду и школе [Текст]: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. завед. / А. И. Савенков. – М., 2000 – 232 с.
4. **Шадриков, В. Д.** О содержании понятий “способность” и “одаренность”. [Текст]/ В. Д. Шадриков. – М., 1986. – 171 с.

УДК 378

Швецова Елена Викторовна

Учитель начальных классов МОУ «Тихоновская СОШ», tanjana1@yandex.ru,
Альметьевск

ТИПИЧНЫЕ ЗАТРУДНЕНИЯ УЧИТЕЛЕЙ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ В ПАТРИОТИЧЕСКОМ ВОСПИТАНИИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Shvetcova Elena Viktorovna

Teacher of the Tikhonovskaya School, tanjana1@yandex.ru, Almetievsk

SCHOOL TEACHERS' TYPICAL DIFFICULTIES IN PATRIOTIC UPBRINGING OF PRIMARY PUPILS AND WAY OF THEIR SOLVING OUT

В педагогической литературе анализу различных аспектов затруднений посвящены работы Ю. К. Бабанского, Н. В. Кузьминой, Б. Т. Лихачева, А. К. Марковой, Т. С. Поляковой, В. А. Сластенина и других.

Однако в специальной литературе не дается в полной мере характеристик затруднений учителей начальных классов при формировании нравственно-патриотических качеств младших школьников.

В словарях русского языка В. И. Даля, С. И. Ожегова, в словаре-справочнике по педагогике под ред. П. И. Пидкасистого понятие «затруднение»

трактуются как «препятствие», «психологическая преграда», «трудно преодолимая помеха, трудность», «трудность – большой труд, напряжение, усилие».

Данное определение понятия «затруднение» можно рассматривать:

- с практической стороны как препятствие, помеха, отражающая преимущественно его объективное состояние;
- с психолого-педагогической точки зрения как напряжение, усилие, отражающее преимущественно его субъективное содержание.

Рассматривая педагогическую деятельность как процесс решения педагогических задач, понятие «трудность» Н. В. Кузьмина трактует как «субъективное состояние напряженности, тяжести, неудовлетворенности, которые вызываются внешними факторами деятельности и зависят от характера самих фактов, образовательной, нравственной и физической подготовленности человека к деятельности и от отношения к ней».

Рассматривая это определение, Т. С. Полякова указывает, что в нем подчеркивается, прежде всего, негативная сторона затруднений, в то время как они могут играть и позитивную роль. Поскольку факторами, обуславливающими возникновение затруднений и выступающими как преграда, препятствие, является противоречие, то они при условии осознания педагогом обретают материализованную форму в виде конкретной педагогической задачи. Учитель, анализируя свои ошибки и внося коррективы в педагогический процесс, быстрее растет как профессионал. Надо иметь в виду, что затруднения создают состояние напряженности, неудовлетворенности, психологического дискомфорта.

Трудность, – подчеркивает Т. С. Полякова, – есть выражение противоречия между необходимостью выполнения определенной деятельности и недостаточностью знаний и умений, обеспечивающих ее выполнение. Поэтому проблема затруднений в деятельности человека, в разработке путей их предупреждения и преодоления – одна из существенных проблем в теории и практике оптимальной организации труда.

З. Г. Полуэктова пишет: «Влияние длительного неуспеха сказывается не только на результате работы, но и на формировании личности учителя: неуспех приводит к снижению самооценки, неверию в свои силы и возможности под влиянием неуспеха складывается уровень притязаний педагога, его самооценка. В тех случаях, когда человек постоянно сталкивается в деятельности с неуспехом, отрицательной оценкой, стремление к успеху, сменяется состоянием индифферентного отношения к деятельности».

Я. Д. Коломинский рассматривает готовность к профессиональной деятельности как систему ценностно-ориентационных, когнитивных, эмоционально-волевых и операционно-поведенческих качеств личности.

Академик В. А. Сластенин считает «Мастерство приходит к учителю в результате умения извлекать знания из жизни, педагогически мыслить и действовать, то есть самостоятельно анализировать педагогические явления, расчленить их на составные элементы, осмысливать каждую часть в

связи с целым, находить в теории обучения и воспитания идеи, выводы, закономерности, адекватные логике рассматриваемого явления; правильно диагностировать явление – определять, к какой категории психолого-педагогических понятий оно относится; находить основную педагогическую задачу (проблему) и способы ее оптимального решения».

По мнению Ю. Н. Кулюткина, для овладения деятельностью необходимо формировать понятийную (формирование знаний и понимания окружающей действительности) и эмоционально-ценностную (формирование отношений действовать с объектами окружающей действительности) основу.

Как считает К. М. Дурай-Новакова готовность учителя к профессиональной деятельности, может проявляться либо в виде психологического состояния, либо в виде качества личности (включает в себя положительное отношение к профессии; особенности характера и способности; знания, умения, навыки и профессионально важные качества).

Нами было проведено исследование уровня готовности учителей начальных классов к патриотическому воспитанию младших школьников средствами народной педагогики. С этой целью было проведено анкетирование учителей начальных классов, работающих в школах Республики Татарстан.

Полученные данные подтвердили, что у части учителей отсутствует достаточный опыт патриотического воспитания учащихся с использованием средств народной педагогики. Задачи патриотического воспитания они решают исходя из собственных знаний и опыта, 37,5% педагогов недостаточно уделяют времени на самообразование, духовно-нравственное саморазвитие и самосовершенствование, 29,2% педагогов недостаточно знают современные педагогические технологии по духовно-нравственному воспитанию учащихся и не используют их в учебно-воспитательном процессе, многие испытывают затруднения в создании условий для эффективного формирования духовно-нравственных и патриотических качеств учащихся.

Следует обратить внимание, что 50% педагогов недостаточно знакомы со специальной литературой в сфере патриотического воспитания, особенно с трудами известных этнопедагогов Г. Н. Волкова, З. Г. Нигматова, М. Г. Тайчинова и других, затрудняются в расшифровке основных понятий духовно-нравственной культуры (58,3%).

Слабым звеном в их подготовке является недостаточное умение проводить диагностику уровня воспитанности учащихся и планировать педагогический процесс по повышению эффективности формирования патриотических качеств учащихся (33,4%). Причина разрыва между этическими знаниями и нравственным поступком учащихся кроется в недостаточном умении педагога выстроить систему передачи этических знаний и обеспечить связь этих знаний с личным духовно-нравственным опытом младшего школьника.

Полученные данные свидетельствуют о недостаточном уровне практической готовности педагогов к процессу формирования нравственно-патриотических качеств младших школьников.

Педагоги начальных классов испытывают:

- затруднения в выборе четких целей и задач воспитательного процесса. Не ведется анализ состояния уровня сформированности патриотических качеств учащихся с целью корректировки планов воспитательной работы;
- слабо используются межпредметные связи для формирования целостного мышления, более глубокого понимания причинно-следственных связей окружающего мира;
- недостаточно используются в процессе воспитательной работы синергетические принципы саморазвития личности;
- затруднения с выбором активных методов формирования патриотических качеств учащихся, в том числе конкретных ситуаций нравственного выбора, оценки действий и поступков с точки зрения морали, недостаточно используют ситуативные задачи и ролевые игры, несущие представления о традициях духовно-нравственной культуры Отечества;
- имеется недостаточная связь между педагогами – предметниками, родителями учащихся.

Для молодых педагогов мы организовали Школу молодого учителя. Так как учителя, не имеющие опыта работы, испытывают серьезные затруднения чаще всего в организации воспитательной работы. Они ясно представляют свои задачи, но не имеют необходимого практического опыта в области учебной и воспитательной работы, который позволил бы им с первых дней четко и уверенно вести свою педагогическую деятельность.

Одним из методических приемов, дающим возможность широко привлекать факты из практики обучения и воспитания, является постановка перед молодыми учителями реальных педагогических ситуаций и задач.

По мнению И. Г. Хадиуллина и А. Н. Хузиахметова, авторов «Практикума по педагогике», «задачи могут иметь несколько решений, ибо воспитание – дело индивидуальное в том смысле, что при принципиально одинаковом подходе к тому или иному явлению нельзя не учитывать характер, темперамент и особенности, как учителя, так и ученика».

Школа молодого учителя помогает педагогам найти решение затруднений, возникших в их педагогической деятельности.

Главным критерием эффективной работы учителя начальных классов по патриотическому воспитанию мы считаем сформированность патриотических качеств учащихся, таких как любознательность, коллективизм, трудолюбие, любовь к Родине, Отечеству, честность, правдивость, мужественность, ответственность, гуманизм, толерантность, единство гражданского сознания и поведения учащихся.

Преодоление недостатков и затруднений требует от педагогов активных действий, объективного анализа своей работы с учащимися, совершенствования педагогического мастерства, профессионально-педагогической культуры.

Библиографический список

1. **Габдуллин, Г. Г.** Воспитательный потенциал педагогических дисциплин [Текст]: учебное пособие для системы дополнительного профессионального педагогического образования. / Г. Г. Габдуллин, И. Э. Ярмакеев. – Казань: Изд-во Казан. пед. ун-та, 2004. – 463 с.
2. **Лихачев, Б. Т.** Педагогика [Текст]: курс лекций/ Б. Т. Лихачев; под ред. В. А. Сластенина. – М.: Гуманитар. Изд. центр ВЛАДОС, 2010. – 647 с.
3. **Сластенин, В. А.** Педагогика [Текст] / В. А. Сластенин – М.: Издательский Дом МАГИСТР-ПРЕСС, 2000. – 488 с.: ил.
4. **Столяренко, А. М.** Общая педагогика [Текст]: учеб. пособие для студентов вузов, обучающихся по педагогическим специальностям / А. М. Столяренко. – М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2006. – 479 с.
5. **Хабибуллина, Л. К.** Современное образование: проблемы и перспективы [Текст] / Под ред. Г. Г. Габдуллина. – Казань: РИЦ «Школа», 2005. – 384 с.

УДК 796.02:372.4

Макаренко Виктор Григорьевич

Кандидат педагогических наук, профессор кафедры спортивных дисциплин Челябинского государственного педагогического университета, Заслуженный работник высшей школы Российской Федерации

ФУНКЦИИ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО УПРАВЛЕНИЯ ФИЗКУЛЬТУРНЫМ ОБРАЗОВАНИЕМ СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ

Makarenko Victor Grigorevich

The candidate of pedagogical sciences, the professor of chair of sports disciplines of the Chelyabinsk state pedagogical university, the honored worker of the higher school of the Russian Federation

FUNCTIONS OF PEDAGOGICAL MANAGEMENT BY SPORTS FORMATION OF THE SENIOR PRESCHOOL CHILDREN

По мнению ряда авторов одной из основных форм реализации содержания любой концепции педагогического управления являются функции управления, представляющие собой «особый вид управленческих действий (с позиции субъект-субъектных отношений – управленческих воздействий на субъектов управления)» [1, с. 171; 9, с. 112].

Сравнительный анализ различных классификаций функций управления позволяет сделать вывод о том, что предлагаемые исследователями классификации основных функций управления образовательными процессами отличаются в основном чисто в терминологическом плане при сохранении содержательной сути [4; 7; 8; 9; 10; 12 и др.].

В связи с этим, определяя функции управления физкультурным образованием детей старшего дошкольного возраста, мы принимаем во внимание разнообразные подходы ученых и специалистов к определению и классификации функций управления образовательными процессами и рассматриваем их во взаимосвязи и единстве целостного управленческого цикла. С этих позиций в системе управления физкультурным образованием старших дошкольников нам представляется возможным выделить следующие функции: *мотивационно-целевую; планово-аналитическую; организационно-исполнительскую; межличностного взаимодействия; здоровьесбережения и контрольно-регулятивную*. Выделенные функции по нашему мнению должны служить методологической основой при решении управленческих задач в условиях реализации авторской концепции педагогического управления физкультурным образованием детей старшего дошкольного возраста.

Мотивационно-целевая функция является исходным основанием для прогнозирования и планирования деятельности, определяет организационные формы и способы, средства воздействия, позволяет регулировать и корректировать педагогические процессы, поведение и деятельность всех его участников.

Поскольку процесс управления любой педагогической системой предполагает постановку целей (целеполагание), поэтому выбор цели является исходной позицией, первым этапом управления. В методологии управления обычно используется два подхода к формированию целей стратегии: *моноцелевой*, характеризующийся стремлением к постановке единой главной или ведущей цели; *многоцелевой*, допускающий одновременное осуществление нескольких целей [1; 8; 9].

При этом, цель ставится заранее, затем оценивается начальное состояние системы, а также ее потенциал для достижения цели. В теории управления образованием цель характеризуется с позиции системного подхода. При этом ведущим признаком является ее системный характер, а элементами системы в свою очередь – целевые установки.

Особенности целеполагания в управлении образовательными процессами состоят в том, что при разработке «дерева» целей недостаточно знать лишь объективные требования общества, а важно соотнести их с наличием потребности и стремления в достижении будущего результата. Учитывая это, следует вести речь о совершении мотивообразующих действий преподавателя и обучаемого. Солидаризируясь с мнением О. Ю. Афанасьевой [1, с. 175], под мотивацией мы понимаем процесс с помощью которого управляющий субъект активизирует познавательную деятельность обучаемых и побуждает их эффективно обучаться для достижения личностных целей как средства удовлетворения собственного желания. А под мотивообразующими действиями понимаются такие действия субъектов управления учебной деятельностью, которые способствуют, формированию мотива и повышению мотивации обучаемого.

Анализ научно-методической литературы и собственный опыт педагогической деятельности позволили сформулировать ряд требований по созданию познавательных и личностных мотивов у участников процесса физкультурного образования старших дошкольников:

– у *персонала дошкольного образовательного учреждения (ДОУ)*: формирование позитивного отношения к физической культуре и здоровому образу жизни; наличие базовых знаний о физической культуре как средстве полноценного и разностороннего развития ребенка; материальное и моральное стимулирование результатов деятельности персонала по физкультурному образованию старших дошкольников; положительная оценка деятельности персонала родителями детей;

– у *родителей*: разъяснительная работа педагогического персонала ДОУ о физической культуре как средстве укрепления здоровья, полноценного и разностороннего развития ребенка, формирования здорового образа жизни; обеспечение оптимальной готовности ребенка к переходу в школьный период детства; позитивная оценка соучастия семьи в практической реализации концепции физкультурного образования дошкольников, принятой в ДОУ;

– у *детей*: консолидированная позиция организатора физического воспитания, персонала ДОУ и родителей о пользе физкультурных занятий, активной двигательной деятельности, соблюдения правил здорового образа жизни; построение образовательного процесса по физической культуре на адекватных возрасту формах работы с детьми; основной формой и ведущим видом деятельности ребенка считать игру; добиваться в процессе всех видов деятельности, направленных на физкультурное образование старших дошкольников, положительной эмоциональной окраски, удовлетворения познавательных интересов и возможности увидеть позитивные изменения своего развития занимающимися; использование, в ходе образовательной деятельности, разнообразных видов и форм стимулирования ребенка (устное поощрение, маленькие подарки, разовые и накопительные бонусы различного характера, игровые предпочтения и т. д.).

Таким образом, мотивационно-целевая функция будет направлена на формирование целей у участников педагогического процесса на основе мотивов деятельности, возникшего из потребности в данном виде деятельности.

Планово-аналитическая функция является организационной основой управления. Сущность планирования заключается в определении основных видов деятельности участников образовательного процесса в ДОУ.

Целью планирования является, прежде всего, создание такой объективной ситуации, при которой возможно максимальное и разностороннее развитие личности ребенка, реализация творческих возможностей персонала.

Планирование способствует эффективному и планомерному использованию средств, форм, методов, педагогических технологий управления физкультурным образованием старших дошкольников.

Анализ научной литературы [1; 3; 8 и др.] позволил выявить основные требования к планированию, которые заключаются в реальности плана,

педагогической целесообразности и необходимости проведения планируемых действий, предполагают учет социальных заказов развития общества, психолого-педагогических закономерностей обучения. Планирование органически связано с педагогическим анализом. Аналитический подход к планированию дает возможность ликвидировать неконкретность, аморфность и формальный характер планов. В свою очередь, влияние анализа на планирование заключается не только в том, что анализ выступает как важнейшее средство получения исходного материала для составления плана, но и в том, что анализ – средство проверки исполнения этого плана. Таким образом, анализ обеспечивает соблюдение основных принципов планирования, к которым относятся, по мнению многих ученых, полнота, точность, ясность, непрерывность планирования [7; 8; 10; 12].

Таким образом, планово-аналитическая функция направлена на изучение фактического состояния и обоснованности применения совокупности способов, средств, воздействий и на их оптимальный выбор по достижению целей, на объективную оценку результатов педагогического процесса, выработку механизмов по переводу управления в новое качественное состояние.

Организационно-исполнительская функция концепции педагогического управления физкультурным образованием дошкольников обеспечивается силами персонала и педагогов ДОО, поскольку по своим внешним характеристикам организаторская деятельность педагога проявляется как исполнительская, практическая. Исполнительский и творческий характер организаторской деятельности определяют ее внутреннюю противоречивость, обусловленную диалектикой цели и средств ее достижения [8; 9].

Этап создания организационно-исполнительских отношений, обеспечивающих движение концепции, оптимальное взаимодействие ее компонентов, необходим, прежде всего, для реализации принятых решений.

В процессе исследования нами выделено ряд направлений деятельности участников физкультурного образования дошкольников в процессе выполнения организационно-исполнительских функций: определение и детализация целей физкультурного образования детей старшего дошкольного возраста; определение форм и видов познавательной и двигательной деятельности воспитанников ДОО по достижению этих целей; распределение и конкретизация ролевых функций по организации и проведению различных видов познавательной и двигательной деятельности среди участников физкультурного образования детей; координация деятельности участников процесса физкультурного образования детей в ДОО и семье.

Исходя из этого, – организационно-исполнительская деятельность – практическая деятельность, основанная на использовании психолого-педагогических знаний в конкретных ситуациях, направленная на реализацию собственных педагогических решений через взаимодействие всех участников педагогического процесса.

Таким образом, организационно-исполнительская функция – это деятельность субъекта управления по формированию и регулированию оп-

ределенной структуры организованных взаимодействий посредством совокупности способов и средств, необходимых для эффективного достижения целей [12].

В условиях деятельности, связанной с тесным взаимодействием всех участников целостного педагогического процесса, важный статус в нашей концепции приобретает **функция межличностного взаимодействия**.

Термин «взаимодействие» достаточно широко и часто употребляется в научных трудах, популярной литературе, служебных документах и бытовой лексике. Однако до сих пор все еще не раскрыт его универсальный, философско-теоретический и методологический смысл воздействия как реального явления и понятия.

По мнению ученых взаимодействие – это широкое и внутренне емкое по содержанию и форме явление и понятие. Оно представляет собою многоуровневый и многосоставный процесс, не имеющий ни своего четко зафиксированного начала, ни тем более окончательного завершения. Взаимодействие включает в себя взаимосвязь и взаимоотношение в качестве определенных этапов и видов своего движения и развития: от взаимосвязи к взаимодействию через взаимоотношения – таковы эти этапы [2; 5; 9].

В педагогике межличностное взаимодействие является основой педагогического управления и представляет собой «организованную согласованную деятельность всех участников образовательного процесса» [2, с. 20]. В педагогической науке подробно рассматриваются различные аспекты межличностного взаимодействия и условия, необходимые для эффективного межличностного взаимодействия, которые можно выразить в следующих требованиях: понимание и принятие ожидаемых результатов совместной деятельности; заинтересованность каждого в достижении общего результата; удовлетворенность от совместной деятельности; создание атмосферы доброжелательности и взаимной поддержки [1; 8; 9 и др.].

Принимая во внимание очевидную неоднородность субъектов, принимающих участие в организации и обеспечении образовательного процесса с детьми (администрация, воспитатель, инструктор физической культуры, медицинский работник, педагоги дополнительного образования, персонал ДОУ, родители, дети и т. д.), следует признать многообразие межличностных взаимодействий и важность обеспечения комфортных, конструктивных и консолидированных субъект-субъектных отношений, направленных на эффективную реализацию обсуждаемой концепции.

Функция здоровьесбережения в рамках реализации концепции педагогического управления физкультурным образованием старших дошкольников является обязательным условием и стратегически важной предпосылкой в решении задач и достижении целей реализуемой концепции.

Данная функция реализуется силами всех участников образовательного процесса и направлена на создание в ДОУ и семье здоровьесберегающей среды и обеспечение условий безопасной жизнедеятельности ребенка.

Важность данной функции обусловлена необходимостью подготовки к школьному периоду детства и дальнейшей жизни здорового ребенка, что, к сожалению, в настоящее время не обеспечивается [6; 11 и др.].

В условиях обсуждаемой концепции функция здоровьесбережения реализуется на нескольких уровнях: *административном, врачебно-медицинском, учебно-методическом, семейном.*

На административном уровне обеспечивается создание условий пребывания ребенка в ДООУ в соответствии с установленными санитарно-гигиеническими требованиями и существующими нормативами (наполняемость групп, тепловой режим, освещенность помещений, обеспечение техники безопасности, техническое состояние помещений и игровых площадок, обеспечение квалифицированными кадрами и оснащенность инвентарем и т. д.).

На врачебно-медицинском уровне обеспечивается наблюдение за санитарно-гигиеническим состоянием помещений, качеством и нормами питания, физическим и психическим развитием детей, осуществляется контроль и проведение плановых прививок и т. д.

В контексте нашего исследования, наибольший интерес представляет учебно-методический уровень функции здоровьесбережения. В обсуждаемой концепции данная функция актуализируется в рамках реализации ряда дидактических принципов: гуманистической и оздоровительной направленности, индивидуализации, доступности и возрастной адекватности, представляющих медико-биологические аспекты антропологического подхода, используемого в нашей концепции в качестве эффективного способа учета и ретрансляции естественных биологических процессов, происходящих в организме формирующегося человека во внешнюю среду, представленную образовательным процессом, специально организованным на основе объективных биологических закономерностей возрастного развития ребенка.

Практическая реализация функции здоровьесбережения на этом уровне сводится к соблюдению следующих требований: использование физических нагрузок, соответствующих возрасту, полу ребенка, уровню его физического развития и состояния здоровья; сочетание двигательной активности с общедоступными закаливающими процедурами; использование в комплексах упражнений элементов дыхательной гимнастики, упражнений на выносливость, способствующих развитию сердечнососудистой и дыхательной систем; повышение двигательной активности детей в период пребывания в ДООУ, обеспечение рационального общего и двигательного режима ребенка в дошкольном учреждении, создание оптимальных и безопасных условий для игр и занятий детей; регулярное осуществление медицинского наблюдения, врачебного и педагогического контроля за физическим развитием и здоровьем дошкольников; повсеместное использование в процессе физического воспитания оздоровительных сил природы (солнечная радиация, воздушная среда, водные процедуры) и гигиенических факторов; активную двигательную и игровую деятельность направлять на всестороннее

оздоровление организма, повышение его работоспособности, совершенствование психофизических качеств, поддержание эмоционально-положительного состояния и жизнерадостности.

На семейном уровне актуализация здоровьесберегающей функции обеспечивается солидарной реализацией и развитием требований, установленных в ДОО по формированию здоровьесберегающей среды и условий безопасной жизнедеятельности в части соблюдения режима дня, требований по организации игровой и активной двигательной деятельности, соблюдения правил личной гигиены, создания условий для игровой деятельности, активного семейного отдыха, профилактики травматизма, обучения новым двигательным умениям (плавание, езда на лыжах, велосипеде, коньках и т. д.) и совершенствования освоенных в ДОО и т. д.

От результатов реализации функции здоровьесбережения на этом уровне во многом зависят итоги совместной деятельности ДОО и семьи по воспитанию здорового, разносторонне развитого ребенка, подготовленного к вступлению в школьный период детства.

Важное значение для эффективного управления процессом физического образования старших дошкольников представляет **контрольно-регулятивная функция** разрабатываемой концепции.

В самом общем виде контроль означает процесс соизмерения (сопоставления) фактически достигнутых результатов с запланированными. Функция контроля тесно связана с регулированием целостного педагогического процесса. Это обусловлено тем, что целостный педагогический процесс, как любая система, характеризуется стремлением к организации, направляемой деятельностью педагогов и детского коллектива с одной стороны, а с другой – к дезорганизации, в силу воздействия на нее различных внешних и внутренних факторов. С целью устранения противоречия между организацией и дезорганизацией и противодействия случайным факторам и возникает необходимость в регулировании педагогической системы [9]. Причинами дезорганизации любого педагогического процесса может быть привнесение в его структуру нового содержания, форм, методов, что вызывает нарушение устоявшегося порядка, требует изменения условий, типа мышления субъектов управления. Необходимость в регулировании возникает также в силу постоянного изменения, развития компонентов системы. Изменение квалификации педагогов, появление новых программ, изменяющийся гетерохронно уровень подготовленности детей, предложения родителей, совершенствование условий проведения образовательного процесса и т. д., требуют со стороны управляющего системой обоснованного регулирования. Такое регулирование возможно на объективных данных контроля и педагогического анализа. В то же время регулирование позволяет видеть эффективность проведенного контроля, его необходимость и целесообразность.

Контрольно-регулятивные функции в обсуждаемой концепции обеспечиваются на основе реализации многомерного подхода [8; 9], представляющего возможность детализации (выделения) отдельных параметров

процесса управления; дифференцирования функций субъектов управления; обеспечения контроля (мониторинга) протекающих процессов управления и результатов образовательной деятельности.

Дименсии, ориентированные на обеспечение контрольно-регулятивных функций объединены в блок контрольных дименсиональных параметров, включающих: оценку качества исполнения ролевых функций участниками процесса физкультурного образования дошкольников; системный мониторинг состояния детей (физическое развитие, состояние здоровья, уровень развития двигательных качеств, компетентность в вопросах здоровьесбережения и т. д.); уровень мотивации к осуществлению физкультурного образования дошкольников у персонала ДООУ и родителей; внешнюю оценку процессов и результатов физкультурного образования дошкольников; оценку качества образовательного процесса системой контрольно-регламентированных процедур, принятых в ДООУ (посещение администрацией режимных занятий и мероприятий, отчетов педагогического персонала, проверок, экспертиз деятельности сотрудников и т. д.).

Функция контроля не является конечным пунктом всего процесса педагогического управления. Благодаря ей управление за учебно-познавательной деятельностью обучаемых приобретает принципиально важный компонент – *обратную связь*, которая является важным условием своевременного предупреждения негативного развития контролируемых параметров образовательного процесса или состояния ребенка и целенаправленной коррекции выявленных упущений.

Таким образом, контрольно-регулятивная функция обеспечивает условия для текущего анализа результатов и оперативной коррекции педагогической деятельности участников образовательного процесса и его содержательных и процессуальных компонентов.

Резюме.

Основной формой реализации содержания и достижения итогового положительного результата концепции являются функции управления, представляющие собой особый вид управленческих действий (с позиции субъект-субъектных отношений – управленческих воздействий на субъектов управления): мотивационно-целевая, планово-аналитическая, организационно-исполнительская, функция здоровьесбережения, межличностного взаимодействия и контрольно-регулятивная функция.

Мотивационно-целевая функция служит исходным основанием для управленческой деятельности организаторов физкультурного образования и направлена на формирование целей участников педагогического процесса на основе мотива их деятельности, возникшего из потребности в данном виде деятельности.

Планово-аналитическая функция выступает организационной основой управления и направлена на изучение фактического состояния и обоснованности применения совокупности способов, средств, воздействий и на оптимальный выбор по достижению целей, на объективную оценку результатов

педагогического процесса, выработку механизмов по переводу управления в новое качественное состояние.

Организационно-исполнительская функция обеспечивает качество функционирования и развития концепции педагогического управления физкультурным образованием детей старшего дошкольного возраста, оптимальное взаимодействие ее компонентов и реализацию принятых решений.

Функция здоровьесбережения осуществляет ориентацию организационных, содержательных и процессуальных компонентов концепции на обеспечение здоровьесберегающего эффекта образовательного процесса и среды обитания ребенка, практическую реализацию гуманно-ориентированного здоровьесберегающего подхода в процессе физкультурного образования детей старшего дошкольного возраста.

Функция межличностного взаимодействия является основой педагогического управления и обеспечивает организованную согласованную деятельность всех участников образовательного процесса в условиях понимания и принятия ожидаемых результатов совместной деятельности; заинтересованности каждого в достижении общего результата; удовлетворенности от совместной деятельности; атмосферы доброжелательности и взаимной поддержки.

Контрольно-регулятивная функция предназначена для текущей и итоговой оценки результатов деятельности участников образовательного процесса, внесения, на основе полученных результатов, корректив с помощью оперативных способов, средств и воздействий в процессе управления физкультурным образованием в целях его поддержания на заданном уровне.

Библиографический список

1. **Афанасьева, О. Ю.** Управление коммуникативным образованием студентов вузов: педагогическое сопровождение [Текст]: монография. / О. Ю. Афанасьева. – М.: МГОУ, 2007. – 324 с.
2. **Борытко, Н. М.** Управление образовательными системами [Текст]: учебн. для студ. пед-х вузов / под ред. Н. М. Борытко / Н. М. Борытко, И. А. Соловцова. – Волгоград : ВГИПК РО, 2006. – 260 с.
3. **Вазина, К. Я.** Педагогический менеджмент (концепция, опыт работы) [Текст] / К. Я. Вазина, Ю. Н. Петров, В. Д. Бешковский. – М. : Педагогика, 1991. – 237 с.
4. **Васильев, Ю. В.** Педагогическое управление в школе: методология, теория, практика [Текст] / Ю. В. Васильев. – М. : Педагогика, 1990. – 139 с.
5. **Иезуитов, А. Н.** Философия взаимодействия. Основы и перспективы. [Текст] / А. Н. Иезуитов. – СПб., 1993. – 294 с.
6. **Казак, О. В.** Оптимизация двигательной активности дошкольников в условиях семейного воспитания [Текст]: дис. ... канд. пед. наук / О. В. Казак. – Красноярск, 2005. – 207 с.
7. **Конаржевский, Ю. А.** Анализ урока [Текст] / Ю. А. Конаржевский. – М. : Образоват. центр «Пед. поиск», 2000. – 336 с.

8. **Никитина, Е. Ю.** Теоретико-методологические подходы к проблеме подготовки будущего учителя в области управления дифференциацией образования : моногр. [Текст] / Е. Ю. Никитина. – Челябинск : Изд-во ЧГПУ, 2000. – 101 с.

9. **Никитина, Е. Ю.** Педагогическое управление профессиональной подготовкой будущих специалистов к работе с несовершеннолетними правонарушителями [Текст]: моногр. / Е. Ю. Никитина, З. Р. Танаева. – М. : Владос, 2010. – 196 с.

10. **Поташник, М. М.** Качество образования: проблемы и технология управления (в вопросах и ответах) [Текст] / М. М. Поташник. – М.: Пед. о-во России, 2002. – 351 с.

11. **Шамова, Т. И.** Управление образовательными системами [Текст] / Т. И. Шамова, П. И. Третьяков, Н. П. Капустин. – М. : Владос, 2002. – 319 с.

12. **Филиппова, С. О.** Физическая культура в системе образования дошкольников [Текст]: дис. ... д-ра пед. наук / С. О. Филиппова. – СПб., 2002. – 518 с.

РАЗДЕЛ IX

ВОЕННОЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

УДК 371.1:33

Гончаров Павел Юрьевич

Адъюнкт очной формы обучения Новосибирского военного института внутренних войск имени генерала армии И. К. Яковлева МВД России, Новосибирск

Бунин Сергей Викторович

Кандидат педагогических наук, Москва

К ВОПРОСУ О ФОРМИРОВАНИИ УПРАВЛЕНЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ, БУДУЩИХ ОФИЦЕРОВ ВНУТРЕННИХ ВОЙСК МВД РОССИИ В СИСТЕМЕ ВЫСШЕГО ВОЕННО-ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Goncharov Pavel Yurevich

Post-graduate of the Military Academy of a full-time course of study, Novosibirsk military Academy of Internal Troops named after General of the Army I. K. Yakovlev of the Ministry of Internal Affairs of Russia, Novosibirsk

Bunin Sergey Viktorovich

The candidate of pedagogical sciences, Moscow

TO A QUESTION ON FORMATION OF ADMINISTRATIVE COMPETENCE IN HIGHER MILITARY SCHOOL

На современном этапе развития вооруженных сил министерства обороны России и внутренних войск министерства внутренних дел России всё большее внимание уделяется повышению качества управления войсками. Это приводит к повышению требований к управленческой подготовке офицеров, а, следовательно, – необходимости совершенствования образовательного процесса в военных образовательных учреждениях высшего профессионального образования.

Высшее военное учебное заведение – учреждение, органично сочетающее специфические черты военных и образовательных структур [3], основной целью деятельности которого является подготовка офицеров для силовых структур государства в качестве высоко квалифицированных управленцев, так как выпускники такого учебного заведения являются государственными служащими. Вместе с тем процесс подготовки офицера к управленческой деятельности и формирования у него управленческой компетентности имеет ряд особенностей.

С учетом усиления роли управленческого компонента в рассматриваемой профессиональной деятельности, будущий офицер, помимо владения необходимым объемом знаний и умений, соответствующих Государственному образовательному стандарту высшего профессионального образования, должен освоить широкий круг вопросов управления. Таким образом,

его управленческая компетентность как комплексная личностно-профессиональная характеристика, целостно отражающая управленческие знания, умения и навыки, будет проявлением образованности и профессиональной компетентности в области управленческой деятельности [7].

Сам характер современной управленческой деятельности требует от офицера квалифицированного понимания широкого круга вопросов, напрямую связанных с многоуровневостью управленческих задач в этой профессиональной области: от принципов и нормативных основ организации системы управления в целом, технологий управления личным составом до приемов управления взаимодействием другими государственными органами [7]. Одним словом, – офицер должен быть компетентным специалистом в области управления.

Анализ различных подходов к определению дефиниции «компетентность» показал многообразие толкования базового термина.

Так С. Я. Батышев рассматривает компетентность педагога, оценивая её по трем основным показателям: а) уровню знания и понимания того, чему он намерен обучить других; б) мера владения технологией преподавания; в) умение добиваться одновременного выполнения задач, связанных с обучением, воспитанием и развитием учащихся. Рассмотренные выше критерии эффективности профессионального обучения по существу определяют профессионально-социальную компетентность [2].

М. Г. Резниченко определяет профессиональную компетентность как единство его теоретической и практической готовности к осуществлению профессиональной деятельности и характеризующей профессионализм личности. Профессиональная компетентность включает перечень знаний, умений и навыков, необходимых для осуществления профессиональной деятельности [8].

Большинство авторов термин компетентность отождествляют с совокупностью индивидуальных качеств, знаний умений и навыков личности в профессиональной сфере.

Термин «компетентность» не всегда отличают от понятия «компетенция». Автор придерживается позиции, что компетентность – это качество личности, предполагающее, что человек владеет определенной совокупностью компетенций, в то время как сама компетенция – это совокупность знаний, умений, навыков, способов деятельности, т. е. компонентов содержания образования, необходимых для эффективного выполнения деятельности по отношению к определенному кругу предметов и процессов.

На основе вышеизложенного автор предлагает рассматривать компетентность как совокупность компетенций, – знаний, умений и навыков, социального опыта, – объединённых в единую функционирующую систему по признаку отношения их к одной сфере человеческой деятельности.

Компетентность человека является одной из основных целей образования. Компетентность – способность человека адекватно и глубоко понимать реальность, правильно оценивать ситуацию, в которой приходится действо-

вать, и правильно применять свои знания. Фактически компетентность — способность человека решать проблемы. Компетентность определяется не только знаниями, имеющими непосредственное практическое значение, но и мировоззренческой позицией человека, его общими представлениями о природе, обществе и людях.

В разных областях профессиональной деятельности, в том числе и педагогической, компетентность раскрывается с помощью различных познавательно-творческих понятий. Это такие понятия, как знания, умения, навыки, творческое мышление, теоретическое мышление, способность принимать решение в нестандартных условиях и т. д.

В сфере образования различается профессиональная и общекультурная компетентность. *Профессиональная компетентность* — способность человека решать проблемы в своей профессиональной области. Профессиональная деятельность человека в современном мире осуществляется на основе науки, техники и технологии. Компетентность в любой профессиональной области имеет неотъемлемую социально-культурную, гуманитарную компоненту.

Общекультурная компетентность — это компетентность человека за пределами его профессиональной сферы. Эту цель преследует общее образование, непрофессиональное гуманитарное образование, многие компоненты непрерывного образования.

Понятие «компетентный» специалист подразумевает человека, «обладающего компетенцией, то есть знающего, осведомлённого в какой-либо области»[8]. Готовность офицеров к управленческой деятельности можно определить, как необходимый и достаточный уровень профессионально значимых качеств, гарантирующий успешное выполнение профессиональных обязанностей, а также соответствие личности социальному статусу избранной профессии. [4]. Критериями эффективности управленческой деятельности командира называются показатели, по которым можно сделать выводы о степени достижения поставленных целей [5].

На основе вышесказанного автору видится целесообразным уточнить понятие «управленческая компетентность офицера», которая представляет собой такой уровень развития у офицера профессионально значимых качеств, знаний, умений и навыков, при котором становится возможным эффективное осуществление управленческой деятельности.

Специфика управленческой компетентности обусловлена действием общих, особенных и единичных требований к военной службе, а сущность и структура определяются сформированностью у будущего офицера комплекса качеств, отвечающих требованиям, целям, задачам и характеру современной управленческой деятельности, в состав которого входят командно-организаторская, обучающая, воспитательная и эксплуатационная деятельности.

Особенность высших военных заведений состоит в том, что формирование управленческой компетентности происходит в ходе воздействия на него

педагогических программ нескольких учебных дисциплин. Проблема формирования у будущих офицеров управленческой компетентности носит многоаспектный, междисциплинарный характер [6].

Требуется уточнения толкования базового термина «управление». Так, например, Питер Ф. Дукер считает, что «управление – это особый вид деятельности, превращающий неорганизованную толпу в эффективную целенаправленную и производительную группу». Данное определение «управления» подчеркивает его организационную функцию. М. Х. Мескон, М. Альберт, Ф. Хедоури определяют «управление» как «процесс планирования, организации, мотивации и контроля для того, чтобы сформулировать и достичь цели организации через других людей». В этом определении обозначены основные управленческие функции в совокупности, как единое целое.

Ценным для выявления сущности управленческих функций явилась позиция С. Н. Тидора считающего, что «управление – координация взаимодействия, вектором которого является цель – результат». Специалист управления в процессе профессиональной деятельности, применяет базовую технологию, в основе которой следующие этапы принятия управленческого решения: постановка цели решения; установление критериев решения; выработка и сравнение альтернатив; определение и оценка риска; принятие решения; оценка эффективности данного решения.

К сожалению, не смотря на острую необходимость повышения качества подготовки молодых офицерских кадров, задача выработки единой педагогической программы формирования управленческой компетентности как совокупности компетенций у курсантов высших военных учебных заведений внутренних войск МВД России на государственном уровне не получила должного разрешения.

Проблема формирования управленческой компетентности стоит и перед педагогикой в целом, и перед военной педагогикой как её отраслью в частности. Однако, педагогические программы учебных дисциплин в данном вопросе не всегда согласованны между собой, формы и методы их реализации зачастую разнятся, как, впрочем, и конечные цели их воздействия.

В настоящее время сложилась потребность в разработке методики определения качественной характеристики уровней сформированности управленческой компетентности, степень развития её составляющих компонентов.

Управленческая компетентность означает: наличие глубоких знаний, методического опыта и мастерства; высокая организованность и гибкое мышление; широкое использование в работе современных научных методов управления; умение прогнозировать ход событий и быстро ориентироваться в обстановке; объективность докладов; своевременность в доведении до исполнителей всех документов и распоряжений; систематический контроль исполнения; инициативу и самостоятельность, спокойствие, выдержку; умение четко разрабатывать и аккуратно оформлять служебные документы. В неё также входит умение сочетать

инициативу, самостоятельность, новаторство с преемственностью и консерватизмом в управлении. Оценка всех этих параметров требует комплексного подхода, используемого сегодня не в должной мере.

Кроме того, управленческая деятельность офицера должна рассматриваться в контексте общей теории деятельности. Задача изучения деятельности, и в частности управленческой и учебно-профессиональной, заключается в том, чтобы раскрыть систему ее теоретических начал, показать, как в процессе целенаправленной активности личности происходит практическое преобразование объективного мира, каков механизм регуляции деятельности, как в её процессе изменяется сам человек, как деятельность влияет на развитие возможностей человека и на совершенствование его общей и профессиональной культуры.

Существенным для рассмотрения управленческой деятельности как специфического вида человеческой деятельности является понимание того, что человек, как субъект, осуществляет деятельность в единстве её стратегической, тактической и операциональной сторон.

Ещё одним негативным моментом, возникающим при формировании у обучаемых мотивации к повышению управленческой компетентности является недостаточный учёт специфики высших военных учебных заведений, а также специфики применения методов развития данной мотивации в военной среде.

Существует ещё одно противоречие. Оно состоит в нижеследующем. В науке существует такой принцип, что обобщающая отрасль научного знания определяет частные науки. Так, например, при подготовки государственных служащих в Сибирской академии государственной службы базовой дисциплиной по отношению управленческой подготовки в конкретных сферах государственного управления является менеджмент. При формировании же управленческой компетенции офицеров сложно выделить ведущую научную дисциплину.

Высшее образование предполагает развитие у обучающегося мыслить глобально. При изучении, скажем, тактики общевойскового боя, освоив основы организации боя отделением, взводом, затем ротой, курсант изучает организацию и ведение боя батальоном, а в последующем и основы боя мотострелкового полка, хотя эти знания относятся к более высокой категории и изучаются в академии. В сфере же управленческой подготовки формирование управленческой компетенции завершается на частном уровне получением управленческих знаний и развитием управленческих умений и навыков в различных сферах жизнедеятельности войск, без их общего теоретического обобщения. И не смотря на то, что подобный подход даёт возможность подготовить офицера как военного специалиста, он отнюдь не является наилучшим. Отсутствие теоретического обобщения приводит к затруднению понимания сути управленческой деятельности.

Возникает вопрос: почему в военной сфере при формировании управленческих качеств офицера должна отсутствовать ранее упомянутая на-

учная дисциплина, если проводя аналогию с боевой подготовкой офицера можно сделать вывод о том, что общее научное знание определяет частное (например, стратегия определяет тактику)?

Автором была предпринята попытка оценить уровень сформированности управленческой компетентности у выпускников Новосибирского военного института внутренних войск МВД России в целях определения эффективности её формирования в ходе реализации учебных программ.

Автором в мае 2009 г. было проведено исследование, в результате которого удалось оценить степень сформированности готовности курсантов выпускного курса Новосибирского военного института ВВ МВД России к управленческой деятельности, то есть степень сформированности управленческой компетентности (таблица).

Таблица – Формирование управленческих качеств курсантов (%)

Уровень сформированности управленческих качеств	Количество выпускников	Процент от общего количества выпускников, прошедших тестирование
Эффективный руководитель	50	26,9
Руководитель в целом эффективен, однако управленческие навыки требуют совершенствования	95	51,1 ;
Недостаточно эффективный руководитель	40	21,5
Слишком низкая эффективность руководителя	1	0,5

Анализ полученных результатов свидетельствует о наличии противоречия между потребностью совершенствования процесса формирования управленческой компетентности курсантов военных образовательных учреждений высшего профессионального образования и недостаточной разработанностью практических средств обеспечения данного процесса.

Из этого следует вывод о том, что создание системы работы и дополнительных курсов, направленных на формирование управленческой компетентности курсантов высших военных учебных заведений внутренних войск МВД России позволило бы решить возникающие противоречия и добиться более высоких результатов.

Одним из перспективных направлений совершенствования образовательного процесса в военном ВУЗе является улучшение процесса формирования управленческой компетентности будущих офицеров, подготовки их к управленческой деятельности. Подобная подготовка офицера должна включать не только формирование у него общих понятий о процессе управления (базовых общетеоретических знаний), но и развитие практических знаний, умений и навыков в сфере принятия управленческих решений во всех сферах боевой и повседневной деятельности.

В связи с этим возникает вопрос о путях совершенствования. Можно предположить, что данный процесс будет осуществляться одним из нижеследующих способов. Одним из путей такого совершенствования является

внедрение в процесс обучения новых учебных дисциплин, например, менеджмента. Это позволит сформировать у курсантов необходимую теоретическую базу управленческой деятельности. Следует также добавить, что подобное внедрение требует переработки курса данной учебной дисциплины в целях адаптации его к военной среде, а также сокращения до минимально необходимого объема учебных часов.

Второй путь состоит в разработке дополнений к учебной программе (опять же, используя отдельные, наиболее необходимые положения менеджмента), позволяющих более полно учитывать специфику высших военных учебных заведений и координировать усилия учебных дисциплин в сфере формирования управленческой компетентности будущих офицеров.

Решение проблемы формирования управленческой компетентности будущих офицеров внутренних войск целесообразно с позиции компетентностного подхода.

Этот подход основан на концепции компетенций как основе формирования у обучающихся способностей решать важные практические задачи и воспитания личности в целом. Компетентностный подход позволяет, в частности, совершенно по-другому строить цели и содержание образования, формировать ключевые для военно-профессиональной деятельности офицера компетенции, в последующем образующие управленческую компетентность.

А. В. Баранников так формулирует содержание так называемых «ключевых компетенций» процесса образования [1]:

- учебные компетенции: организовывать процесс учения и выбирать собственную траекторию образования; решать учебные и самообразовательные проблемы; извлекать выгоду (пользу) из образовательного опыта; и т. д.

- исследовательские компетенции: находить и обрабатывать информацию; использовать различные источники данных; работать с документами и т. д.

- коммуникативные компетенции: выслушивать и принимать во внимание взгляды других людей; дискутировать и защищать свою точку зрения; понимать, говорить, читать и писать на нескольких языках; выступать публично; литературно выражать свои мысли.

Реализация данного подхода в сфере военно-профессионального образования позволит повысить эффективность процесса формирования управленческой компетентности

Таким образом, подводя итог всему вышесказанному, следует, что процесс совершенствования формирования управленческой компетентности в военных образовательных учреждениях высшего профессионального образования может осуществляться различными путями. Однако какими бы способами не осуществлялось подобное совершенствование, в конечном итоге результатом должны стать дополнения к учебной программе, позволяющие не только более качественно осуществлять управленческую подготовку будущих офицеров, но и объективно оценивать достигаемые результаты.

Библиографический список

1. **Баранников, А. В.** Содержание общего образования. Компетентностный подход [Текст] / А. В. Баранников // Высшее образование в России. – 2005. – № 3. – 114 с.
2. **Батышев, С. Я.** Профессиональная педагогика [Текст]: учебник для студентов, обучающихся по педагогическим специальностям и направлениям. / С. Я. Батышев. – 2-е изд., перераб. и доп. – М.: Ассоциация «Профессиональное образование», 1999. – 904 с.
3. **Волокитин В. А.** Основы науки управления [Текст]: учебное пособие / Под общ. ред. В. П. Гребенюка. / В. А. Волокитин, В. В. Каменев. – СПб.: Санкт-Петербургский военный институт внутренних войск МВД России, – СПб, 2004, – 132 с.
4. **Егоркин, В. П.** Формирование готовности офицера принимать управленческие решения (На материале высшего военного командного училища (военного института) Министерства обороны Российской Федерации) [Электронный ресурс]: дис. канд. пед. наук: 13.00.08. – М. РГБ, 2006.
5. **Одинцов, С. Г.** Формирование у будущих офицеров готовности к принятию управленческих решений [Текст]: автореферат дис. канд. наук / С. Г. Одинцов. – 13.00.08 – М.: РГБ, 2006.
6. **Ожегов, С. И.** Словарь русского языка: ок. 57.000 слов [Текст]/ под ред. докт. филол. наук, проф. Н. Ю. Шведовой. / С. И. Ожегов. – 15-е изд., стереотип, – М. Рус. яз., 1984 г. – 816 с.
7. **Поздняков, А. П.** Формирование управленческой культуры будущего специалиста социальной работы в вузе. [Электронный ресурс]: автореферат доктора пед. наук: 13.00.08. – Тамбов.: РГБ, 2007 (Из фондов Российской Государственной библиотеки).
8. **Резниченко, М. Г.** Введение в педагогическую деятельность [Текст]: учебное пособие для студентов факультета начального образования. / М. Г. Резниченко. – Самара: издательство СГПУ, 2003. – 132 с.
9. **Рогожкин, Н. Е.** Формирование готовности будущих офицеров к управленческой деятельности. [Электронный ресурс]: дис. канд. пед. наук: 13.00.01. – М. : РГБ, 2003 (Из фондов Российской Государственной библиотеки).

УДК 371.1:31

Лаптев Алексей Анатольевич

Старший преподаватель ФГБОУ ВПО «Новосибирский военный институт внутренних войск имени генерала армии И. К. Яковлева МВД России», lapteff_aa@mail.ru, Новосибирск

Ильенко Евгений Викторович

Аспирант, НГПУ, Новосибирск

Беловолов Валерий Александрович

Доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой педагогики и психологии факультета начальных классов ГОУ ВПО НГПУ, vabelovolov@mail.ru, Новосибирск

ФОРМИРОВАНИЕ ПРАВОВОЙ КУЛЬТУРЫ КУРСАНТОВ КАК ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ЯВЛЕНИЕ

Laptev Alexey Anatolevich

Senior instructor, Novosibirsk Military Institute of the Internal Troops named after Gen of the Army I. K. Yakovlev of the MIA of RF, lapteff_aa@mail.ru, Novosibirsk

Iljenko Yevgeni Viktorovich

Post-graduate, Novosibirsk

Belovolov Valeriy Alecdandrovich

Doctor of Pedagogical Science, Professor, Head of department of pedagogy and psychology NGPU, vabelovolov@mail.ru, Novosibirsk

FORMATION OF LEGAL CULTURE CADETS, AS PEDAGOGIC PHENOMENON

Правовое воспитание состоит в передаче, накоплении и усвоении знаний принципов и норм права, а также в формировании соответствующего отношения к праву и практике его реализации, умении использовать свои права, соблюдать запреты и исполнять обязанности. Отсюда возникает необходимость в осознанном усвоении курсантами вузов внутренних войск не только уставных общевоинских требований, но и положений законодательства, выработке чувства глубоко уважения к праву. Полученные знания должны превратиться в их личное убеждение, в прочную установку строго следовать правовым предписаниям, а затем – во внутреннюю потребность и привычку соблюдать правовой закон, проявлять правовую воинскую активность при выполнении своих служебных обязанностей в будущей деятельности.

Таким образом, важной чертой такого воспитания должно являться не просто усвоение воспитуемым правовой информации, а превращение ее в устойчивые привычки всегда поступать в соответствии с требованиями уставов, приказами командиров и законов.

Для определения педагогических условий совершенствования правового воспитания курсантов, вузов внутренних войск потребовалось рассмотрение соотношения таких понятий, как «правовая культура», «правовая подготовленность», «правовая воспитанность» курсантов вузов внутренних войск. С этой целью был проведен теоретический анализ указанных понятий в научной литературе.

Существуют различные определения понятия «правовой культуры личности». Однако большинство ученых традиционно рассматривает ее как категорию, характеризующую правосознание и поведение человека с точки зрения уровня и содержания его правовой воспитанности и неразрывно связанную с состоянием правового развития и правовой культуры общества. С этих позиций под правовой культурой личности принято понимать степень правовой осведомленности граждан, уважительное отношение к требованиям правовых норм и их неуклонное исполнение, непримиримость к нарушениям законности, участие в общественно-правовой жизни [10].

По мнению Е. А. Зорченко, необходимо ставить перед правовым воспитанием комплексную цель по формированию правовой культуры личности (сплав правовых знаний, убеждений, ценностных ориентации, правомерного и социально активного поведения). Только в этом случае обеспечивается переход от распространения правовой информации через этап формирования ценностных отношений и навыков правомерного поведения до вовлечения населения во все сферы государственной и общественной жизни, урегулированные правом, т. е. до формирования социально-правовой активности [7].

Правовая культура личности представляет собой своеобразную проекцию правовой культуры общества, результат сотворчества и взаимодействия людей. В процессе такого взаимодействия общественные отношения порождают в личности совокупность различных социальных черт, качеств, свойства которые проявляются затем в деятельности человека.

Следовательно, *правовую культуру личности можно определить как совокупность социально полезных качеств правосознания и основанного на нем правомерного поведения, отражающих освоение человеком правовых достижений общества.*

Носителями социально полезных качеств выступают различные структурные элементы правосознания и формы правомерного поведения.

Л. К. Суворов к таким носителям культурно-правовых качеств относит правовые знания, правовые взгляды и чувства, правовые интересы, цели, мотивы, волю, а также такие формы правового поведения, как соблюдение, использование и исполнение права. При этом правовые знания, взгляды, чувства, интересы, цели, мотивы и воля могут быть обозначены как идейно-психологические носители правовой культуры личности, а формы правомерного поведения – как социально-практические [10].

Идейно-психологические носители правовой культуры способны отражать уровень и характер осознания личностью правовой действительности

ти, обуславливать правовую ориентацию, формы и способы правомерного поведения и его мотивацию, а социально-практические – обьективировать элементы внутренней структуры личности, выражать ее отношение к правовой системе [4].

Рассмотренные элементы правосознания и правомерного поведения еще не отражают уровень правовой культуры, поскольку могут быть носителями не только социально полезных, но и социально вредных свойств личности. Как справедливо указывается в литературе, правосознание имеется у каждого человека, оно может быть ущербным, ограниченным, содержащим порочные установки и неадекватные оценки правовых явлений. Оно может отражать личные качества правонарушителя и даже преступника, что убедительно подтверждается социологическими исследованиями. То же можно сказать и о правомерном поведении, которое в ряде случаев обуславливается мотивами, отнюдь не свидетельствующими о правовой культуре человека, например, страхом наказания.

Особое значение правовая культура приобретает в рамках механизма реализации конституционных прав и свобод граждан, создаваемого в процессе политико-правовой реформы, в условиях строительства правового государства.

Воспитание человека, как личности является единым, все охватывающим процессом, в котором правовое воспитание является существенной составной его частью. Правовое воспитание выступает тем социальным каналом, который дает возможность прививать гражданам правовые знания. Однако процесс развития личности сложен и многогранен, формирование знаний происходит не только в процессе специально организованной сознательной воспитательной деятельности, но и под воздействием различных обьективных факторов социальной действительности.

Поэтому в правовой работе следует различать понятия; «правовое воспитание» и «правовое формирование» личности.

Под правовым воспитанием понимается целенаправленный (целеустремленный), организованный, управляемый и преднамеренный педагогический процесс воздействия на правосознание индивидов, социальных групп, осуществляемый с помощью системы специально созданных правовоспитательных форм и средств.

Правовое формирование личности - понятие более широкое и объемное.

Оно включает помимо самого процесса правового воспитания еще и процессы массовых, зачастую неуправляемых неорганизованных, преднамеренных воздействий на правосознание людей со стороны всей совокупности обьективно-существующих, проникающих во все сферы общественной жизни социальных факторов.

Будучи составной частью системы воспитательной работы, правовое воспитание содействует решению задачи формирования гармонично развитой, общественно активной личности.

Вместе с тем оно является действенным средством укрепления дисциплины, законности и правопорядка, предупреждения правонарушений и дру-

гих негативных явлений, укрепления единоначалия, утверждения уставных взаимоотношений между военнослужащими, подлинной дружбы и товарищества в воинских коллективах.

Основными задачами правового воспитания курсантов внутренних войск являются (из «Концепции воспитания личного состава внутренних войск МВД России в современных условиях их служебно-боевой деятельности»):

1. Формирование самосознания, ценностного отношения к таким понятиям как Отчизна, конституционный долг, честь, совесть, неподкупность, законность, уважение прав человека;

2. Воспитание уважения к закону, правам и свободам граждан и уставным нормам жизнедеятельности в воинских коллективах;

3. Воспитание ответственности за свои поступки. Это воспитание высокой гражданственности личности, непримиримости к любым нарушениям законности, готовности активно участвовать в охране правопорядка,

4. Повышение социально-правовой активности воинов, которые находят свое проявление в инициативном исполнении законов, уставов.

5. Преодоление антиобщественных взглядов и привычек, дефектов в правосознании, имеющих у отдельных личностей [9].

Лица с такими негативными качествами могут знать и понимать требования законов и воинских уставов, но неодобрительно к ним относиться, уклоняясь от их пополнения, поскольку они не соответствуют их деформированным взглядам, оценкам, суждениям.

Особенно актуально стоят сейчас вопросы правового воспитания руководящих кадров, в том числе и повышение правовой культуры офицеров, которые выступают в роли руководителей, организаторов и воспитателей подчиненных.

Правовая культура будущих офицеров внутренних войск - понятие ёмкое и многогранное. Оно включает в себя ряд взаимосвязанных элементов, в своей совокупности образующих ее содержание.

Правовая культура – явление исключительно сложное по своей внутренней структуре и богатству социальных явлений.

Она отражает правовое состояние общества на определенном историческом этапе, характеризует уровень правосознания, знания права, уважение к законам,

Правовую культуру можно подразделить на обыденную, профессиональную и теоретическую.

Такое разделение не следует абсолютизировать.

В реальной жизни, в практической деятельности людей, грани между ними весьма подвижны и относительны.

Они переплетаются, влияют друг на друга, в известной мере проникают друг в друга.

Обыденный уровень правовой культуры ограничен повседневными рамками жизни людей при соприкосновении с правовыми явлениями.

Этот уровень правовой культуры ограничивается преимущественно осознанием социально-правовой практики, характерной для данного индивида или группы людей.

Обыденный уровень правовой культуры возникает в процессе повседневной, будничной практики, включает в себя накопленный в течении длительного времени опыт общения, правоохранительной деятельности, эмпирических знаний о действующем праве и других правовых явлениях. Он формируется под всевозрастающим и непосредственным воздействием профессионального и теоретического уровня правовой культуры.

Для нас же важно изучение сущности содержания, функций структуры, прежде всего профессиональной (воинской) правовой культуры,

Профессиональная правовая культура – как одна из коллективных форм правовой культуры общества, выступающая в виде системы взглядов, совокупности свойств и качеств, убеждений, оценок, представлений определенной категории военнослужащих, т. е. офицерского состава и представляет собой более высокую ступеньку правовой культуры в целом и располагает более строгими и точными формами выражения результатов своей деятельности [3].

Если, например, обыденный уровень закрепляет мыслительную правотворческую работу сравнительно ограниченными средствами, выступающими в виде повседневных представлений, суждений и взглядов, в которых очень часто истинное переплетается с ложным, то профессиональная правовая культура решает эту задачу, опираясь на строгую систему научных понятий, суждений, принципов и теоретические доказательства.

Теоретический уровень правовой культуры – представляет собой научные знания о сущности, характере и взаимодействии права и других правовых явлений вообще, всего механизма правового регулирования, а не каких-то его отдельных составных частей.

Она вырабатывается усилиями ученых-юристов и коллективным опытом практических работников. Реализация норм права должна носить научно обоснованный характер. Поэтому элементы правовой культуры обязательно должны быть у лиц, осуществляющих правоохранительную и правоприменительную деятельность во внутренних войсках.

Профессиональный (воинский) уровень правовой культуры, носителями которой выступает большинство офицеров внутренних войск, тесно связан с уровнем их правовых знаний, полученных в период обучения в военном вузе, и является своеобразным связующим звеном между повседневными правовыми условиями жизни военнослужащих и теоретическим уровнем правовой культуры, выражающим существенную сторону этих условий.

Исходя из того, что культура курсанта, в том числе и правовая, представляет концентрированный результат ее развития и деятельности, определим понятие правовой культуры курсанта вуза внутренних войск.

Под правовой культурой курсанта вуза внутренних войск следует понимать обусловленную спецификой будущей воинской службы его правовую

подготовленность, которая определяется системным знанием теоретических основ юридических наук, законодательства Российской Федерации, а также воинских уставных требований и проявляется в дисциплинированности, ответственности, правопослушности.

От уровня правовой культуры и профессиональной (воинской) подготовки курсантов в военных вузах во многом зависит эффективность механизма функционирования частей и подразделений внутренних войск, строгое и точное соблюдение требований законов, воинской, дисциплины и правопорядка.

Основным инструментом формирования правовой культуры военнослужащих выступает правовое воспитание.

Основное направление правового воспитания курсантов вузов внутренних войск заключается в формировании у них высокого уровня правовой воспитанности.

По определению Педагогического энциклопедического словаря, воспитанность в широком смысле «означает не только соблюдение правил поведения и общения, принятых в данном обществе, но и внутреннюю культуру человека, отражающуюся в его мировоззрении». Из этого определения следует, что правовая воспитанность как конечный результат правового воспитания предполагает сформированность правовых умений и навыков в поведении, деятельности на основе действующих в стране законов, которая проявляется в убеждениях, привычках, действиях, отношениях воспитуемого.

Таким образом, *правовая воспитанность курсантов вузов внутренних войск может быть определена как система правовых и специфических (воинских) знаний, а также умений и навыков использования их в правовой и повседневной деятельности будущего офицера, сформированная в процессе целенаправленного целостного педагогического воздействия всех структурных подразделений вуза на личность курсанта в период его обучения в высшем военном учебном заведении.*

Изучение научной литературы позволило разделить близкие по значению понятия «правовая культура» и «правовая воспитанность» как результаты правового воспитания и констатировать, что понятие «правовая культура» более связано с достижением высокого уровня правовой подготовки по юридическим предметам, а «правовая воспитанность» с проявлением в деятельности сформированных на основе юридических знаний правовых умений и навыков.

Таким образом, *правовое воспитание курсантов вузов внутренних войск следует определить как целостный, планомерный, управляемый, организованный, систематический и целенаправленный процесс воздействий на сознание, психологию и поведение курсантов вузов внутренних войск всей совокупности многообразных воспитательных форм, средств и методов, реализующихся в учебно-воспитательном процессе военного вуза, с целью формирования в их правосознании глубоких и устойчивых правовых знаний, убеждений, установок, потребностей и привычек правомерного и право-*

послушного поведения, необходимых для их будущей служебной деятельности [11].

При анализе научной литературы было обращено внимание на такую научно-правовую категорию, как «правовая активность» личности. Обычное содержательное наполнение данного термина дает возможность интерпретировать понятие правовой активности как обозначение высшего уровня правомерного поведения личности, включающего напряженную, инициативную деятельность по эффективному и наиболее полному осуществлению и защите прав, и исполнению обязанностей. Тем не менее, согласившись с признаком выделения правовой активности как инициативной деятельности, нельзя согласиться с объемом видов деятельности: выполнение и защита прав и обязанностей и исполнение обязанностей. В рамках теории права такой подход вполне может быть оправдан, но в рамках социологии права и культуры он довольно узок. Поэтому в рамках всего социально-полезного поведения, содержание которого определено выше, можно выделить наиболее активную и инициативную часть, которую и следует назвать правовой активностью.

В этом ключе понимают правовую активность, как меру инициативности поведения, в связи с чем выделяет три уровня правовой активности: высокий (творческий), средний (исполнительский) и низкий (репродуктивный). Если творческий уровень правовой активности отличается значительной развитостью и проявлением в правовой деятельности всех групп правовых свойств личности – информативных, ценностно-ориентирующих и поведенческих, то низкий уровень характеризуется слабой выраженностью всех групп свойств, их недостаточной устойчивостью и глубиной.

Термин «лояльность правосознания» и десять уровней лояльности, из которых пять относятся к позитивному поведению и пять к негативному. Правовую личность как таковую могут характеризовать следующие уровни лояльности.

Активный положительный уровень (активный позитивизм). Для данного уровня характерно в высшей степени положительное отношение к праву, как правилу, осознанное, которое проявляется в отношении большинства единичных правовых предписаний. Очень высока готовность к реализации правовых предписаний, к защите своих прав и прав третьих лиц при помощи правовых процедур. Высока и степень доверия к правоохранительным органам. Лица, имеющие подобный уровень лояльности правосознания, достаточно редко совершают правонарушения, да и то незначительные.

Как показывает анализ научной литературы, правовое воспитание курсантов вузов внутренних войск направлено на решение многих задач: формирование и развитие высокого уровня правосознания, научное знание и понимание права, правовой культуры, как производной правосознания, воспитание чувства ответственности у курсантов за неукоснительное выполнение предписаний правовых норм, осознание ими социальной значимости права и правопорядка, воспитание убежденности в правильности и справед-

ливости правовых предписаний и привычки к правомерному поведению.

Достижение высокого уровня правовой воспитанности у курсанта – сложный, непрерывный процесс, имеющий цели и задачи, объект и субъект воспитания, содержание, приемы, формы и методы воспитательных воздействий во всех видах деятельности курсантов, соответствующие результаты их оценки и корректирования. Все его структурные элементы взаимосвязаны и взаимообусловлены.

Систематическое изучение эффективности процесса правового воспитания делает его управляемым, обеспечивает реальные условия для дальнейшего повышения уровня правовой культуры курсантов. Его эффективность достигает цели, если: педагогический коллектив института готов к профессионально-квалифицированному управлению процессом правового воспитания, во всех звеньях института он проводится планомерно и целеустремленно, правовое воспитание осуществляется при оптимальном использовании правовоспитательных возможностей основных видов деятельности курсантов, у которых формируются установки на обязательное выполнение требований законов и воинских уставов, осуществляется вовлечение их в активную правовоспитательную деятельность [11].

Из вышесказанного следует, что основное направление воспитания курсантов вузов внутренних войск должно заключаться в формировании высокого уровня их правовой культуры, правовой воспитанности, социально-правовой активности.

Исходя из этого, правовое воспитание в военных вузах следует сосредоточить на формировании в правосознании курсантов такой совокупности понятий, которая включала бы: знание системы основных правовых и уставных предписаний, правильное понимание и уяснение их содержания и знамения; глубокое внутреннее уважение к уставным требованиям, праву, законам, законности и правопорядку; умение самостоятельно применять правовые знания на практике, согласовывать повседневное поведение и личное отношение к реальной действительности, свою практическую деятельность с полученными уставными и правовыми знаниями; привычку поведения в точном соответствии с полученными правовыми знаниями и распоряжениями командиров; прочный и устойчивый нравственный правовой минимум (невосприимчивость) к совершению любых нарушений уставных и правовых норм.

Библиографический список

1. **Аграновская, Е. В.** Правовая культура и обеспечение прав личности [Текст] / Е. В. Аграновская. – М.: Юрид. Лит., 1988 – 112 с.
2. **Баранов, П. П.** Правовая психология курсантов ВУЗов МВД России. [Текст] / П. П. Баранов, А. В. Мещерякова – Ростов-на-Дону. – 2001. РЮИ МВД России. – 211 с.
3. **Бондуровский, В. В.** Формирование правовой культуры курсантов и слушателей государственных образовательных учреждений пожарной безопасности МВД России [Текст]: дис. ... канд. юрид. наук. / В. В. Бондуровский. – СПб., 1999.

4. **Ветрова, Г. Н.** Закон и нравственность в уголовном судопроизводстве [Текст] / Г. Н. Ветрова. // Вестник Московского университета. – 1996. – 52 с.
5. **Глоба, В. В.** Правовое воспитание военнослужащих Вооруженных Сил Российской Федерации [Текст]: дис. ... канд. юрид. наук. / В. В. Глоба. – М., 1997.
6. **Даничев, Н. В.** Формирование правовой культуры офицера (на примере военного института ВВ МВД России): автореферат дис. ... канд. пед. наук: [Текст] / Н. В. Даничев. – Новосибирск, 2005. – 22 с.
7. **Зорченко, Е. А.** Формирование правовой культуры трудящихся [Текст] / Научная редакция В. П. Казимирчук. – Минск.: Наука и техника, 1984. – 128 с.
8. **Колпаков, В. Ю.** Военно-педагогическая подготовка курсантов вузов ВВ МВД России [Текст]: дис. ... канд. пед. наук. / В. Ю. Колпаков. – СПб У МВД России 2002. – 196 с.
9. **Концепция** воспитания личного состава внутренних войск МВД России в современных условиях их служебно-боевой деятельности (основные положения) [Текст].
10. **Суворов, Л. К.** Правовая культура работников органов внутренних дел. [Текст]/ Л. Кю Суворов. – М.: ВЮЗШ СВД РСФСР, 1991. – 57 с.
11. **Суховецкая, Е. Ю.** Педагогические условия совершенствования правового воспитания курсантов вузов внутренних войск МВД России [Текст]: дис. ... канд. пед. наук. / Е. Ю. Суховецкая. – Санкт-Петербург, 2007. – 171 с.

РАЗДЕЛ XI

РАЗМЫШЛЕНИЕ, ОБСУЖДЕНИЕ

УДК 378.6.

Васильев Василий Александрович

Профессор Ханты-Мансийского бюджетного учреждения дополнительного образования «Институт развития образования», к. п. н., Заслуженный учитель школы РФ, ipkrroh@mail.ru, Ханты-Мансийск

ПРОБЛЕМЫ ЗДОРОВЬЯ ПЕДАГОГОВ НАШЕГО ВРЕМЕНИ И ПУТИ ИХ РЕШЕНИЯ

Vasilkov Vasily Aleksandrovich

Professor of Chair of Pedagogics and Psychology of the Autonomous Institution for Additional Education "Education Development Institute" of the Khanty-Mansiysk Autonomous Okrug – Ugra, ipkrroh@mail.ru, Khanty-Mansiysk

TEACHERS' HEALTH PROBLEMS IN OUR TIME AND WAYS OF SOLVING THEM

1. Выступая на февральском 2008 г. заседании Государственного Совета РФ по основным направлениям стратегии развития страны на ближайшие 20 лет В. В. Путин назвал два – это образование и здоровье.

В условиях XXI в. актуальность проблемы сохранения и укрепления здоровья молодого поколения является очевидной. Как показали наши социологические исследования, ее решение напрямую связано со здоровьем их наставников – учителей, родителей и окружающего социума.

Педагогическая наука утверждает, что личный пример жизнедеятельности педагогов, а также родителей является самым эффективным методом формирования личности ребенка.

Здоровье педагога в любое время определяется во многом социально – экономическими условиями страны, ее региона, экологией, условиями труда и психологической атмосферой в педагогических коллективах, образом его жизни.

Однако, профессия педагога относится к числу самых сложных в мире.

К. Маркс определял ее как «дьявольски тяжелый труд».

Она требует от педагогов больших затрат времени на подготовку к проведению учебных занятий, осуществление воспитательного процесса, ограниченное личное время. Только при этих условиях он может достигать успехов в образовании детей.

В условиях конца XX и начала XXI в. педагогическая деятельность осложнялась целым рядом должностных трудностей, отрицательно влияющих на здоровье педагогов: это – социально – экономическим и духовно – нравственным кризисами в стране; многолетним социально – психологическим стрессом в обществе; низкой заработной платой и сложными жилищными условиями; отсутствием мотивации на ценность здоровья у определенной

части учителей, у родителей, как первых помощников педколлективов в образовательной деятельности; низкой двигательной активностью. К этому следует добавить трудности в усвоении существующих государственных программ многими современными детьми из-за слабой подготовки к школе и плохого состояния их здоровья.

Проблемы здоровья педагогов давно стали предметом внимания в Ханты-Мансийском автономном округе. Еще в 70–80 гг. XX в. проводилось изучение использования педагогами, управленцами их рабочего и свободного времени, давались соответствующие рекомендации. С этой целью для организации его мониторинга, разработки необходимых мер были созданы Советы по научной организации труда. Активную роль в распространении теории и практики НОТ играл ИУУ. Так тогда называли нынешний ИРО. Для сохранения здоровья педагогов продумывалась целая система мер в пределах образования всего округа, каждого муниципалитета и образовательного учреждения. Однако, в указанное время эта проблема не носила такой острый характер, как в конце XX и начале XXI вв.

Важнейшим показателем заботы педагогов о своем здоровье является его рейтинг среди других ценностей в сегодняшнем мире. Исследования ученых показали, что человек, не осознавший для себя значение здоровья, не убежденный в том, что это главная, важнейшая забота у него, дающая ему возможность долго и качественно прожить, успешно трудиться, быть счастливым, не может систематически и постоянно работать по его сохранению и укреплению. Хорошо о значении здоровья сказал древнегреческий историк Геродот:

«Когда нет здоровья, молчит мудрость, не может расцвести искусство, не играют силы, бесполезно богатство и бессилён ум».

В середине 90-х. годов прошлого века в результате тестирования в ряде опытно – экспериментальных площадок нами были получены следующие данные о рейтинге здоровья среди детей, педагогов и родителей:

№ п/п	Виды респондентов	Количество респондентов	Поставили ценность здоровья на 1 место	Считали ведущими ценности
1	Педагоги из 7 ОУ	194 человека	44%	Семья
2	Родители	992 родителя	25%	Работа, зарплата
3	Дети из старших классов 7 ОУ	143 человека	39%	Семья

Видно, что ведущей ценностью у педагогов была «семья», а не здоровье, этих же ценностей придерживались старшеклассники, а у родителей ведущими были работа и зарплата, семья, ценность здоровья отступала где-то на 4 план.

Социологические опросы педагогов того периода времени показали, что в числе важнейших факторов, дестабилизирующих состояние здоровья педагогов, были следующие:

1. Низкая заработная плата. В этот период времени разворачивавшейся перестройки стали встречаться факторы голодных обмороков как среди учителей, а также среди учащихся.

2. Плохая материально-техническая база в большинстве ОУ: резко сократились инвестиции из госбюджетов для ремонта, приобретения оборудования, наглядных пособий и. т. д.

В результате увеличивались показатели заболеваемости педагогов,росло количество пропусков занятий по болезни.

В этих условиях в округе развернулось движение за сохранение, укрепление здоровья его населения. В первую очередь оно началось в системе образования в начале 90-х годов в XX в. и продолжается до сих пор.

В ИУУ тогда была разработана Концепция формирования, сохранения, укрепления здоровья его населения, а на ее основе созданы модели управления созданием здоровьесберегающей образовательной и социальной среды в микрорайонах ОУ, муниципалитетов и всего региона.

Была разработана соответствующая Концепция и Модель школы «Здоровья и развития» как модернизированный тип ОУ, являющегося Центром формирования такой среды внутри школы и вне ее, в своем социуме.

Модель была апробирована в процессе опытно-экспериментальной работы в отдельных муниципалитетах округа и в разных типах ОУ: от ДОУ до профколледжа и профтехучилища. Вся эта длительная по времени и размаху деятельности опиралась на активную поддержку органов власти региона, основных заинтересованных ведомств, как важнейшего условия реализации всей Концепции.

В осуществлении Концепции, создания здоровьесберегающей образовательной и социальной среды были определены 2 этапа ее реализации: 1-ый этап – это создание такой среды внутри самого ОУ, где работа ведется преимущественно среди детей и педагогов, а также родителей по привлечению последних к формированию, сохранению здоровья их детей в домашних условиях; 2-ой этап – создание здоровьесберегающей образовательной среды в микрорайонах ОУ, в их социумах, т. е. среди родителей и населения.

На схеме эта этапность в работе и ее временные рамки выглядят следующим образом:

Этапы и период времени	Основные задачи в работе по здоровью детей и педагогов	Практические результаты	Проблемы
1	2	3	4
I-ый этап 1994– 2003 гг.	Формирование ЗСО и С среды среди педагогов и учащихся. Привлечение родителей и населения к обучению и воспитанию у детей ЗОЖ	Была, в основном, сформирована ЗСО и С среда в школах, ДОУ, других типах ОУ региона. Достигнуты определенные успехи в сохранении здоровья педагогов	Однако, до 1/3 педагогов не сформировали мотивацию на ЗОЖ и ведущую ценность здоровья. Почти половина родителей не считали здоровье главной ценностью в их жизни, отмечался низкий уровень взаимодействия школы с родителями. Существование психологической «стены». Продолжался рост заболеваемости детей и населения региона.

Продолжение таблицы

1	2	3	4
II-ой этап 2004– 2012 гг.	Формирование ЗСО и С среды в микрорайонах ОУ, их социумах, в муниципалитетах и регионе. Формирование здоровой и крепкой семьи. Продолжение углубленной работы среди педагогов и детей по формированию ЗОЖ, повышению рейтинга «здоровья» до 80–90%.	Положительные тенденции в формировании ценности «Здоровья» и ЗОЖ продолжают сохраняться и развиваться.	По прежнему определенная часть педагогов недостаточно работают над своим здоровьем, а также не ведут работу с родителями по внедрению ЗОЖ и ценности здоровья.

Далее мы попытаемся организацию и результаты деятельности по данной проблеме показать более подробно с привлечением соответствующих математических показателей на примерах отдельных ОУ и системы образования всего региона.

Вместе с тем, следует отметить, что специального учета статистических данных по здоровью педагогов в регионе не ведется, поэтому в исследованиях мы пользуемся отдельными данными из самых ОУ, например, по количеству больничных листов за определенный период времени. Вторым источником получения конкретных данных являются тестирование педагогов, проводимое автором в педколлективах опытно-экспериментальных площадок, а также в других ОУ при разработке проектов программ для работы по проблеме здоровья в отдельных муниципалитетах по их заказам (всего их было 5).

Остановимся на некоторых положительных тенденциях, отмеченных в 1-ый период деятельности системы образования региона по состоянию здоровья педагогов (1994–2003 гг.).

Источники информации	Основные направления диагностики	Конкретные показатели в сравнении с серединой 90-х.
1	2	3
1. Экспертиза опытно-экспериментальных площадок в XX и в XXI веке 2. Диагностика ряда ОУ в муниципалитетах при разработке Программ по здоровью детей.	1. Рост рейтинга ценности здоровья и ЗОЖ педагогов 2. Считают себя здоровыми (саморефлексия). 3. Большинство педагогов не курят 4. Имеют нормальную продолжительность сна 5. Работают над сохранением своего здоровья в различных формах	75% против 44% В среднем 54% против 38% До 95%, на селе до 100% До 90% против 60% (7–8 часов) В среднем 61% педагогов против 45%

1	2	3
3. Отмечается в ОЭП	6. Считают, что здоровье человека в его руках	85–90% против 80–85%
	7. Создание групп «Здоровья» в ОУ	Фактически существовали почти во всех средних школах (90% против 50%)
	8. Сокращение пропусков учебных занятий из-за болезни (учет больничных листов)	Уменьшение примерно в 1,5 раза (по сравнению с началом экспериментов)
	9. Наличие методов стимулирования педагогов, ППС в вузах за отсутствие больничных листов.	Фактически во всех ОУ (до 90%) против 70% (крупные школы)
	10. Рост заработной платы	Увеличение почти в 2 раза
4. Отмечается педагогами ОЭП	11. Активизация педагогического творчества в ОУ и ОУО	Ежегодный выпуск специального сборника «Педагогика здоровья», где материал по опыту деятельности, исследованиям педагогов, управленцев, ученых округа по данной проблеме, примерный объем 20 печатных листов. Проведение семинаров, НПК в муниципалитетах, регионе по данной тематике и. т. д. – Все экспериментальные площадки в регионе получили за работу гранты Президента или Губернатора.
	12. Повышение профмастерства управленцев, педагогов, рост количества практиков-педагогов, защитивших диссертации по данной проблеме и работающих в школах.	Всего практиками-педагогами защищено по проблемам здоровья детей и педагогов с конца 90-х XX века около 10 диссертаций против 1 в конце 80-х XX века
	13. Рост степени удовлетворения педагогами своим трудом по проблеме здоровья детей.	Отмечается у педагогов 60–80% против 40-50%
	14. Улучшение условий труда и МТБ для учебно-воспитательного процесса в ОУ.	Реализация программы строительства сельских школ. Наличие свыше 40 программ, принятых Думой округа по вопросам здоровья населения, детей и утвержденных Губернатором округа против 3-х.

1	2	3
5. Данные гостатистики в ХМАО-Югре	15. Повышение продолжительности жизни педагогов и качества жизни (по данным гостатистики).	Как и у всего населения нашего округа в среднем на 2,5 года.

Как видно из данной таблицы, указанные выше ряд положительные тенденции в здоровье педагогических коллективов говорят об определенном его улучшении за последние годы XXI в. по сравнению с 90-ми годами XX в.

Среди указанных выше положительных тенденций в работе по здоровью педагогов следует выделить одну: это рост заработной платы на основе федеральных законов, размер которой значительно повысился в условиях северной территории и достиг примерно 22 тыс. рублей.

В отдельных муниципалитетах по данной проблеме проводятся дополнительные мероприятия. Например, в Нефтеюганском районе (председатель Комитета по образованию Н. В. Вольштейн, бывший ответственный за работу специалист Л. В. Ефремова). Здесь ежегодно проводятся семинары-совещания по итогам реализации Программ ОУ и всего района по здоровью, районные олимпиады, месячники и декады, осуществляется регулярное инспектирование. Особое внимание уделяется вопросу здоровья не только детей, но и педагогов. Этот процесс отмечается и на уровне школ и ДООУ. Так в МСОШ № 1 п. г. т. Пойково (директор В. Н. Кокорев) ведется ежегодный мониторинг состояния здоровья педагогов с учетом медицинских групп по здоровью, основных патологий. Созданы группы по здоровью, по интересам, проводятся для педагогов лекции специалистов по профилактике здоровья, сформирован и поддерживается администрацией благоприятный микроклимат, созданы хорошие условия труда.

К совместной работе с детьми активно привлекаются родители, с ними установлены хорошие контракты по многим направлениям деятельности: спортивно-массовая, досуговая, управленческая (активно работает совет здоровья школы и микрорайона), учебно-воспитательная, профилактическая по здоровью родителей и населения микрорайона и др.

Большинство педагогов, родителей, детей этой школы считают «здоровье» главной жизненной ценностью. Недавно директор и его заместитель по воспитательной работе защитили кандидатские диссертации.

Все это помогает педколлективу успешно решать и другую задачу: повышать качество образования.

Вместе с тем, в деятельности значительной части педколлективов округа и их руководителей по проблеме собственного здоровья имеется немало дестабилизирующих факторов, отрицательно влияющих на здоровье всего коллектива учителей, а также отдельных педагогов. Социологические опросы педагогов начале XXI в., как и в 90-е г., показали следующее: часть респондентов назвали проявление факторов нездорового психологического климата в коллективах, возникновение конфликтов (отмечалось у 18–20% педагогов). Их виновниками были как педагоги, так и представители администрации

ОУ. В. А. Караковский писал: «Из всех показателей оценки школы главным следует считать самочувствие человека. Школа хороша, если в ней хорошо каждому ребенку и взрослому».

На отсутствие хороших контактов с администрацией указали в среднем 40% педагогов ОУ, где проходило тестирование.

Самый высокий положительный показатель в этом плане был отмечен среди педагогов в г. Урае – 90%.

На 2-ом плане среди дестабилизирующих факторов респонденты указали частые стрессы, вызванные учебной и психологической перегрузкой. Ее указали от 18% до 30% педагогов.

Одной из важнейших причин такой перегрузки является значительное количество часов недельной нагрузки учителей по сравнению со серединой 90-х и 80-ми годами XX в.

Исследования, проведенные нами в то время, показали, что средняя учебная нагрузка педагогов составляла тогда 20–23 часа. Идеальный норматив такой нагрузки, благоприятной для здоровья учителя, был установлен в 20-е г XX в. и составлял 18–20 часов. В настоящий период времени во многих педколлективах составляет уже 25–26 часов. Ограниченность свободного времени у педагога ведет к напряжению в работе и систематическим стрессам. Немало жалоб в личном общении педагоги высказывали на огромный поток отчетов и заполнение бумаг разного плана (назвали от 8 до 16% респондентов).

На 3-ем месте в перечне дестабилизирующих факторов педагоги указали нерациональную организацию личного питания (питание на «скорую руку», остаются без питания в обед или утром и. т. д.).

Исследования показали также, что значительное количество педагогов в работе над своим здоровьем не использует многие несложные методы сохранения и укрепления своего физического и психического здоровья, не требующих больших затрат времени, но так необходимых для сохранения работоспособности и энергии.

Приведем конкретные данные, полученные в результате тестирования и частичных опросов у 132 педагогов различных ОУ. В качестве основного источника использовался тест «Я и мое здоровье»:

№ п/п	Способы сохранения и укрепления здоровья	Количество респондентов, использующих их в личной работе в %.
1	Утренняя зарядка	От 16% до 20%
2	Закалка различными способами, особенно по утрам	От 8% до 20%
3	Полноценное питание	От 50% до 60%
4	Использование парной бани	От 60% до 80%
5	Занятия в спортивных секциях и группах	От 20% до 25%
6	Хожение на лыжах в дни отдыха	До 10%
7	Использование фототерапии	До 30%

Немногие педагоги используют такие эффективные методы, как:

- регулярная чистка своего организма – до 10–15%;
- аутотренинг – до 10–15%;
- бег – редко, до 1–2 чел. среди слушателей курсов.

Когда заходит разговор о причинах недостаточной работы над своим здоровьем, многие дают стандартные ответы: «У меня нет свободного времени», а некоторые более откровенны: «Лень», «Я еще молодая!».

Все вышеприведенные факторы из данного анализа говорят, что пока определенная часть педагогов явно недостаточно занимается своим здоровьем, не дорожит им, не осознали его ценность, а следовательно, не является примером для своих воспитанников, обучающихся, студентов.

Следует отметить, что многие органы управления образованием не уделяют большого внимания решению проблемы здоровья педагогов. В частности, почти нет в округе муниципальных специальных программ по здоровью педагогов, имеются лишь разделы в общих программах «Здоровье и образование». Аналогичное Положение наблюдается и в программах «Здоровье и развитие» в ОУ.

Практика организации опытно-экспериментальной работы на территории нашего региона для решения проблемы сохранения, укрепления здоровья педагогов рекомендует использовать следующие дополнительные формы, методы работы:

1. Разработка муниципальных специальных программ «Здоровье педагогов», а в ОУ «Здоровье педагогов и обслуживающего персонала». Обслуживающий персонал составляет часть социума ОУ, оказывает определенное влияние на детей и с ним должна проводиться специальная работа.

2. Необходима разработка точных критериев оценки деятельности педагогов и всего ОУ по этой проблеме и ежегодный (не реже 2 раз в учебном году) мониторинг итогов реализации данной программы через использование такого общественного органа как Совет Здоровья школы и микрорайона.

3. Для профилактики эффективных методов сохранения и укрепления здоровья хорошо иметь в ОУ «Школу здоровья педагогов» или клуб.

4. Среди отдельных форм и методов работы по здоровью педагогов рекомендуем использовать следующие:

- проведение месячников и декад по здоровью педагогов;
- изучение путем самохронометража времени, затрачиваемого каждым педагогом на работу, а также на свободное время и его использование (обсудить полученные данные на совете по НОТ, разработать рекомендации);
- анализ состояния расписания учебных занятий с учетом выполнения установленных к нему требований;
- обмен опытом индивидуальной работы педагогов по сохранению, укреплению своего здоровья (семинары);
- обобщение и распространение опыта отдельных педагогов по этой проблеме;

- обсуждение книг, фильмов, в том числе книги Н. М. Амосова «Раздумья о Здоровье» и других известных авторов;
- тренинги по освоению и использованию отдельных здоровьесберегающих технологий, проводимые психологами;
- лекции медицинских специалистов по профилактике ведущих заболеваний членов педколлектива и др.

5. Для успешной работы каждому ОУ необходимо иметь Положение о стимулировании труда членов педколлектива, где должны быть конкретные направления деятельности учителя в классе, в школе и дома по данной проблеме и их учет в оплате его труда и его оценке.

6. В качестве критериев оценки работы администрации и педколлективов по здоровью педагогов рекомендуем использовать следующие:

- 1) Рейтинг ценности «здоровья» педагога и всего коллектива в %;
- 2) Заболеваемость педагогов /по количеству больничных листов за определенный период времени/ и её основные причины;
- 3) Считает себя здоровым или нет;
- 4) Работает ли над сохранением, укреплением своего здоровья;
- 5) Какие основные эффективные методы сохранения здоровья использует педагог.

Мониторинг состояния здоровья необходимо проводить не реже 2 раза в течении учебного года на Совете здоровья школы и микрорайона.

7. Для установления хорошего взаимопонимания и взаимодействия с родителями и населением социумов ОУ и ОУО необходимо иметь программы «Школа – Центр формирования здоровьесберегающей образовательной и социальной среды в микрорайоне и муниципалитете».

Реализация таких Программ может привести к повышению роли современного ОУ в сохранении здоровья и качества образования не только детей, но и родителей, населения микрорайонов.

Педагог был и остается ведущей фигурой в важном деле для будущего страны: формировании здорового поколения XXI в.

Библиографический список

1. **Амосов, Н. М.** Раздумья о здоровье [Текст]/ Н. М. Амосов. – М., 1978. – 180 с.
2. **Аникеева, Н. П.** Психологический климат в коллективе [Текст] / Н. П. Аникеева. – М., 1989. – 218 с.
3. **Бернс, Р.** Развитие Я - концепции и воспитание [Текст] / Р. Бернс. – М.: Прогресс, 1986. – 215 с.
4. **Баль, Л. В.** Педагогу о здоровом образе жизни [Текст] / Л. В. Баль. – М.: Просвещение, 2005. – 185 с.
5. **Белов, В. И.** Энциклопедия здоровья [Текст] / В. И. Белов. – М., 1993. – 314 с.
6. **Грибак, Л. И.** Общение с собой [Текст] / Л. И. Грибак. – М., 1991. – 189 с.
7. **Кан-Калик, В. А.** Учителю о педагогическом общении [Текст] / В. А. Кан-Калик. – М. : Просвещение, 1987. – 230 с.
8. **Маркова, А. К.** Психология труда учителя [Текст] / А. К. Маркова. – М.: Просвещение, 1993. – 208 с.

9. **Журавлев, В. И.** Основы педагогической конфликтологии [Текст] / В. И. Журавлев. – М.: Дело, 1994. – 190 с.
10. **Митина, Л. М.** Учитель как личность и профессионал [Текст] / Л. М. Митина. – М.: Дело, 1994. – 190 с.
11. **Митина, Л. М.** Психология профессионального развития учителя [Текст] / Л. М. Митина. – М., 1998. – 210 с.
12. **Раченко, И. П.** НОТ учителя [Текст] / И. П. Раченко. – М.: Просвещение, 1977. – 190 с.
13. **Шепель, В. М.** Имиджелогия: секреты личного обаяния [Текст] / В. М. Шепель. – М., 1994. – 260 с.

УДК 378

Касаткина Наталья Эмильевна

Доктор педагогических наук, профессор, Заслуженный работник высшей школы РФ, лауреат Премии Правительства РФ в области образования, заведующая межвузовской кафедрой общей и вузовской педагогики Кемеровского Государственного Университета, kasatkina@kemsu.ru, Кемерово

Семенкова Татьяна Николаевна

Кандидат педагогических наук, доцент, проректор по учебно-воспитательной работе Кемеровского Государственного Университета, Кемерово

**НОВЫЕ ПРОБЛЕМЫ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ
ИССЛЕДОВАНИЙ В ВУЗЕ НА СОВРЕМЕННОМ
ЭТАПЕ РАЗВИТИЯ ОБЩЕСТВА**

Kasatkina Natalia Emilievna

Doctor of Pedagogies, Professor Honored Educationalist (Higher School), Member of the international Academy of Psychological and Social Sciences (Schools and Higher Schools), Head of the Inter-University department of general and university pedagogy kasatkina@kemsu.ru, Kemerovo State University, Kemerovo

Semenkova Tatiana Nikolaevna

Candidate of pedagogic sciences, associated professor of the department of general intercollegiate and high school pedagogy, vice-principal of educational and organizational work. semenkova@kemsu.ru, Kemerovo State University, Kemerovo

**NEW PROBLEMS OF PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL
RESEARCH IN THE INSTITUTIONS OF HIGHER EDUCATION
AT THE MODERN STAGE OF SOCIETY DEVELOPMENT**

В настоящее время человечество встало перед решением глобальных проблем современности, причины которых предопределяются кризисом системы образования. Рассматривая кризис образования, философы, прежде всего, отмечают кризис социализации и разрыв между образованием и воспитанием, который в последние годы не только не уменьшился, а наоборот увеличился; так как, сломав одни морально-нравственные ценности, мы не нашли ни чего им в замен.

Чтобы решить главную проблему нашего времени – проблему выживания человека, требуются более рациональные и конструктивные действия. Прежние способы развития системы высшего образования, связанные с изменением технологий деятельности, преобразованием социальных институтов себя исчерпали. Человек должен пойти на осмысленное самоизменение, а вместе с ним выработать новое образовательное поле. Одним из необходимых условий формирования образовательного пространства и социально-педагогического мышления должен стать, на наш взгляд, переход от знаниецентрической к индивидуально-ориентированной высшей школе. При этом сам новый образ образования должен, во-первых, проектироваться, во-вторых,

осваиваться рефлексивно, как личный жизненный проект каждого участника процесса. Познать себя как индивидуальность, как неповторимое единство и своеобразие отдельных качеств, человек может, обращаясь к людям, отдельным социальным группам и к человечеству в целом.

Оценить себя личность может лишь в зеркале социальных норм и ценностей в рамках конкретной системы образования.

Актуальным становится вопрос о личностно-ориентированном образовании. Именно оно формирует преэминентность идей, придает личности устойчивость; опираясь на прошлое, как на фундамент, каждый человек может ощутить свой характер, себя как личность, спрогнозировать свой жизненный и профессиональный путь.

Еще более значимым становится принцип научности образования, так как сфера образования должна освоить целостность классической науки, синергетический и проективный характер ее развития, структуру научного знания, системно-алгоритмический способ мышления, множественность истин, этику науки и т. д.

Разрабатывая программу научного исследования, в условиях высшего образовательного учреждения нового типа, мы считаем необходимым дать наши подходы к понятиям «обучение», «развитие», «воспитание».

Под **«обучением»** мы понимаем процесс двухсторонней активности преподавателя и студента, в результате которого преподаватель создает условия для того, чтобы студент имел возможность приобрести знания, умения, навыки, развить свои творческие силы. Под **воспитанием** мы вслед за В. Д. Шадриковым понимаем процесс присвоения качеств общественной морали.

Присвоение морали, по нашему мнению, происходит в два этапа: на первом – на уровне знаний о том, что такое хорошо и что такое плохо, это необходимый этап, но полученное на этом этапе знание не переходит, к сожалению, в норму поведения конкретной личности, на втором этапе – человек начинает мыслить и руководствоваться нравственными категориями.

Развитие и воспитание воздействуют на индивида с целью реализации его в обществе. Но развитие обращено к тому, что уже присуще индивиду, а воспитание – к тому, чего у него нет, но что дано в общественной морали, в нравственных нормах и нравственных качествах людей.

Итак, развивать можно только то, что уже дано в той или иной мере и в отношении чего имеются определенные предпосылки к развитию. Развитие и воспитание в своем единстве составляют сущность онтогенеза личности (развитие индивида и индивидуальности в единстве развития природных качеств и присвоение качеств общественной морали).

Принимая точку зрения Л. М. Фридмана, считаем, что в современных условиях формирование личности студента как творчески активного и социально зрелого человека, должно получить приоритет перед обучением, а потому мы рассматриваем такое обучение и развитие как сторону, как составную часть и важнейшее средство в формировании личности.

Мы считаем, что принцип воспитывающего обучения необходимо заменить принципом обучающего воспитания. Согласно принципу воспитывающего обучения основным показателем результатов обучения является «успеваемость», т. е. уровень освоения системы знаний, умений и навыков, а это, отодвигает задачу воспитания студентов, формирования их личностных качеств на второй план, за рамки учебного процесса, что в условиях высшего учебного заведения делает решение этой задачи невозможной.

Принцип же обучающего воспитания предполагает, что основным показателем результатов деятельности образовательного заведения, наравне с «успеваемостью», является уровень нравственной активности и социальной зрелости, проявляемой студентами в жизни и в будущей профессиональной деятельности, характер и особенности их потребностно-мотивационной сферы, динамики умственного развития, развитие индивидуальных способностей и познавательных возможностей.

Показатель «успеваемость» дополнен личностно и общественно значимым показателем степени выполнения намеченных планов самообучения, саморазвития, самосовершенствования.

Нами проведено исследование по двум направлениям.

Первое направление – многоаспектное психо-валеологическое исследование студентов.

Второе направление – работа по подготовке и переподготовке преподавателей вуза к непрерывной инновационной деятельности.

Остановимся подробно на каждом из этих направлений.

Так как становление личности студента и ее социализация происходят в процессе разнообразных видов деятельности, мы считали необходимым зафиксировать желаемые результаты на рубежных этапах развития личности по основным структурным компонентам состояния готовности личности к деятельности:

1. *когнитивно-познавательный*: знание стандарта и морали общества, осознание себя;

2. *эмоционально-мотивационный*: чувства, эмоциональное отношение и система мотивов деятельности;

3. *действенно-волевой*: внутренние волевые усилия и практическое их выражение в конкретном результате деятельности.

Для реализации поставленных целей мы считали необходимым осуществлять разработку:

– нового содержания образования (новых учебных программ по предметам базового компонента учебного плана);

– новых образовательных областей в вариативной части учебного плана, новых, более сложных, способствующих развитию интеллектуальных, творческих способностей; учебных заданий с учетом возможностей и особенностей каждого студента, создание индивидуальных программ и индивидуальных планов обучения;

– новых форм организации воспитательно-образовательной работы, соответствующих новому содержанию образования, оптимально сочетающих индивидуальную, коллективно – групповую, фронтальную деятельность, направленную на реализацию принципа дифференциации и индивидуализации в обучении и воспитании;

– новых образовательных технологий с последующей их экспериментальной проверкой на базе изученного опыта работы экспериментальных высших школ России, опыта зарубежной высшей школы;

– методик выявления одарённых студентов, индивидуальных программ творческого развития в университете в соответствии с их индивидуальными способностями.

Программа нашего исследования определялась:

– условиями жизни, потребностями и задачами, стоящими перед современным обществом и личностью;

– существующими обобщенными представлениями о полноценной жизнедеятельности современного человека и о необходимом для этого духовном и материальном его потенциале.

Мы определили принципы организации воспитательно-образовательного процесса высшего учебного заведения:

1. *Принцип ценностных ориентаций.* Высшей ценностью – является студент и преподаватель, их свобода, право на образование, на свободу выбора пути получения образования и т. д.

2. *Принцип демократизации,* создающий условия для реализации принципа ценностных ориентаций, предусматривал: право на получение и использование информации; свободу в выборе содержания, методов, форм занятий в аудиторной и внеаудиторной деятельности и т. д.

3. *Принцип гуманизма* - построение взаимоотношений между участниками образовательного процесса на основе общечеловеческих цивилизованных норм общежития и правил культурного поведения.

4. *Принцип деятельностного подхода.* В основе образовательного процесса лежат все основные виды человеческой деятельности при ведущей роли учебной деятельности. При этом важно, чтобы определяющим мотивом этой деятельности был мотив, непосредственно связанный с содержанием этой деятельности. Для этого нужно было, чтобы студент был не только объектом обучающих и воспитывающих воздействий преподавателей, но и субъектом этой деятельности. Это значило, что студенты по мере обучения принимали все большее участие в определении целей и задач своей деятельности, в планировании этой деятельности, в ее проведении, контроле, оценке, учете результатов и коррекции ее хода.

5. *Принцип увлекательности и дозирования степени трудности.* Этот принцип основывался на том, что процесс развития происходит эффективно при разрешении противоречия между требованиями деятельности и возможностями субъекта, поэтому уровень требований, предъявляемых к студенту должен превосходить наличный уровень развития его способностей,

но не приводить к фрустрирующим ситуациям, что возможно при наличии увлекательности и доступности.

6. *Принцип дифференцированного подхода* предполагал признание природной предопределенности способностей и различие социальных условий, которые влияли и влияют на молодого человека. Поэтому все участники образовательного процесса отличаются по способностям, интересам, склонностям, по особенностям темперамента и характера. Принцип нацеливал на выявление и развитие у них склонностей к работе в различных направлениях, на выявление и учет особенностей студентов в повседневном взаимодействии, при комплектовании групп, расстановке преподавательских кадров, организации и проведении аудиторной и внеаудиторной деятельности.

7. *Принцип экологизации* предусматривал развитие чувства ответственности и уважения к индивидуальности каждого живого существа и нацеливал на то, чтобы никакие действия людей не приносили вред природе.

8. *Принцип системного подхода*, согласно которому педагогический процесс строился как целостная система, то есть включал в себя такие элементы, как цель, содержание, методы, условия и средства, измерители результатов, которые образуют определенную целостность как по характеру, так и по взаимосвязи.

9. *Принцип опоры на культурные традиции, признание самостоятельного значения духовных ценностей, восстановление исторической экологии*, т. е. утверждение в сознании студентов коренного значения исторических связей с предшествующей жизнью своего Отечества, своего народа, глубокое восприятие ими гражданских и патриотических идей, а также гуманистического сознания по отношению к другим народам и человечеству.

10. *Принцип сохранения и укрепления здоровья всех участников образовательного процесса* предполагал включение в организацию системы высшего образования здоровьесберегающей деятельности как обязательного условия прогнозирования вероятных изменений состояния здоровья студентов и преподавателей вуза.

В качестве важнейших дидактических предпосылок современного образования мы определили:

- формирование интереса к базовым и фундаментальным наукам;
- основанность знаний на глубоком толковании значения науки, на освещении предмета в соответствии с современными научными представлениями;
- умение «мыслить» на языке предмета и подходить к нему «непосредственным жизненным путем»;
- преподавание на основе творческого отношения к обучению, опирающееся на способ преподавания, характерной приметой которого является закономерность: «чем труднее преподавателю, тем легче студенту».

Университет позволил объединить возможности вузовской науки и практики образования, так как является научно-методическим центром и научной лабораторией обоснования, апробации и внедрения структуры, содержания и методики образования личности студента.

Учебный процесс в университете осуществлялся в единстве аудиторной и внеаудиторной деятельности. В университете функционировали предметные и научные общества, студии, кружки, клубы и др. объединения, ежегодно проводятся предметные декады и недели, олимпиады, фестивали искусств, дни творчества, научные тематические конференции.

Студенты принимали участие в конкурсах творческих работ областного и республиканского уровня, в международных студенческих олимпиадах.

В основе деятельности лаборатории развития личности университета лежит идея психолого-педагогического и медико-валеологического сопровождения студентов в процессе обучения. **Сопровождение** – это система профессиональной деятельности, направленная на создание социально-психологических условий для успешного обучения и личностного развития студента.

Работа лаборатории развития личности велась в соответствии с целями и задачами университета. Основными направлениями деятельности являлись:

- систематическое отслеживание динамики психического развития студентов с использованием методов психодиагностики – тестирование, наблюдение, тренинги, экспертные опросы педагогов, студентов, анализ педагогической документации и т. д.

- создание социально-психологических условий для развития личности студента и их успешного обучения. Условия создавались благодаря психологически грамотной работе психологов со студентами, осуществления тренингов, коррекционной работы и других методов работы.

- психологической поддержки студентов, имеющих проблемы в обучении, в общении со сверстниками, преподавателями, связанные с личностными особенностями субъектами процесса и взаимодействием в образовательной среде.

Диагностическое обследование включало:

- изучение когнитивной сферы,
- изучение особенностей мотивационно-личностной сферы,
- изучение интеллектуальной сферы,
- изучение уровня тревожности,
- изучение адаптации студентов к учебному процессу, к университету, к группе и т. д.
- изучение эмоциональной комфортности,
- изучение познавательных психических процессов и т. д.

В основе деятельности службы здоровья лежит идея сохранения здоровья студентов, а потому основной задачей этой службы является: обеспечить физиолого-педагогическое сопровождение студентов в воспитательно-образовательном процессе.

Основными направлениями службы здоровья университета является:

- изучение психофизиологических особенностей студентов;
- оценка биологической готовности студентов к воспитательно-образовательного процесса;

- изучение адаптации студентов к условиям обучения на вузовском образовательном уровне;
- выборочное комплексное обследование студентов, которое включает: физическое развитие, функциональное состояние, психофизиологические особенности, психоэмоциональное состояние и др.
- психофизиологические консультации студентов при выборе студентами специализации и профессии;
- образование студентов и педагогов в области сохранения здоровья;
- коррекционно-реабилитационная работа со студентами групп риска.

В результате деятельности лаборатории развития личности и службы здоровья университета выдавались рекомендации студентам, преподавателям, кураторам групп, деканатам, администрации университета по организации воспитательно-образовательного процесса университета.

В случае необходимости выдавались индивидуальные заключения и рекомендации преподавателям по работе со студентами, выделенных в группы «риска». С этой группой студентов проводилась коррекционная психологическая и валеологическая работа.

Второе направление нашего исследования предполагало подготовку и переподготовку преподавателей вуза для инновационной деятельности.

Социальные реалии, характеризующие современное состояние высшей школы, выдвинули необходимость пересмотреть систему совершенствования педагогического мастерства преподавателя.

Основными условиями, обеспечивающими совершенствование педагогической деятельности преподавателя вуза, являются:

- преемственность базового и дополнительного образования;
- взаимосвязь различных форм образования и самообразования;
- оптимальное удовлетворение реальных потребностей преподавателей вуза на основе дифференциации, индивидуализации, проблематизации и вариативности содержания и форм образования;
- сочетание общегуманитарной подготовки с профессионально-педагогической;
- опора на современные достижения психолого-педагогической науки.

Такая постановка подготовки и переподготовки преподавателей для преподавательской инновационной деятельности потребовало от нас решения следующих задач:

а) разработать пакеты диагностических программ и аналитических процедур для диагностики профессионально-педагогических установок преподавателя и выявления факторов их формирующих;

б) определить оптимальный вариант функционирования обучения в университете как динамической системы психологического воздействия на процессы реорганизации профессионально-педагогических установок.

Таким образом, построение системы подготовки преподавателя через коррекцию негативных профессиональных установок и формирование новых профессиональных установок и составило суть процесса совершенствования преподавания в университете.

С точки зрения социальной психологии учебный процесс по подготовке преподавателя к инновационной деятельности представляет собой динамическую систему взаимодействий преподавателя и студента. Это и определяет необходимость привлечения для объяснения педагогической ситуации методологии и аппарата социально-психологических исследований, а также использование известных социально – психологических феноменов, характеризующих акты взаимодействия, в ситуациях, аналогичных педагогическим (феномены эмпатии, идентификации, рефлексной саморегуляции и др.)

Учебный процесс в университете подчиняется социально-психологическим законам и представляет собой динамическую систему коммуникативных процессов, где в качестве активных сторон выступает преподаватели, деятельность которых подчиняется определенным психологическим законам.

Процесс профессионального самосовершенствования преподавателя в университете подчиняется и законам групповой динамики, в нем реализуются психокоррекционные и психоконструктивные функции взаимодействия.

Таким образом, основой нашего исследования процесса подготовки преподавателя к инновационной деятельности являлось социально-психологическое взаимодействие.

Методическая служба университета концентрировала свою деятельность не на экстенсивной технологии усовершенствования преподавателей, обязательно связанной с большими объемами учебного времени, огромными информационными перегрузками и пассивно-созерцательным поведением самого преподавателя, а на интенсивной технологии или коррекции негативных профессиональных установок, или формирования новых.

Преподаватель, как личность, осознающая свою профессионально-педагогическую установку, стремился из объекта управления в статус субъекта. Это позволило постепенно перевести систему самообразования на принципы саморегулирующего функционирования как динамической, социально-пластичной и социально-адаптивной системы.

Исходя из принимаемого коррекционно-формирующего подхода к деятельности университета, который основывался на социально-психологической парадигме процесса переподготовки преподавателей к инновационной деятельности, мы считали целесообразным рассмотреть его технологический алгоритм как коммуникативный процесс, в котором мы выделили единство трех фаз.

Первая фаза – аналитико-диагностическая – реализовывала следующие направления работы университета по подготовке преподавателей к инновационной деятельности:

- анализ эффективности используемых технологий;
- анализ состояния научно-педагогических разработок в России и за рубежом и возможности их внедрения;
- диагностика исходных профессиональных установок преподавателей.

Вторая фаза – коррекционно-формирующая – включала:

- оперативную диагностику профессионально-педагогических установок преподавателей и коррекцию программ усовершенствования;
- организация коррекционно-формирующего процесса.

Коррекционно-формирующий процесс характеризовался следующими параметрами:

- сочетанием профессионально-педагогической подготовки (овладение новыми педагогическими технологиями) с предметной подготовкой;
- формированием профессионально-ролевой мобильности преподавателя;
- трансформацией негативных профессионально-педагогических позиции.

С этой целью мы использовали следующие формы повышения педагогического мастерства: стажировки на кафедрах вузов, создание творческих групп, организация «мастер-класса», психолого-педагогические семинары, научно-практические конференции, круглые столы и т. д.

Третья фаза – посткоррекционно-формирующая – включала:

- анализ эффективности профессионально-педагогической деятельности преподавателей после самообразования;
- исследование проблем реализации преподавателями сформированных в период обучения профессионально-педагогических установок;
- организация и проведение проблемно-тематических семинаров в университете.

Организованная таким образом система работы с преподавателями и переподготовки преподавателей для работы со студентами позволила достичь желаемого результата.

Библиографический список

1. **Бабанский, Ю. К.** Оптимизация учебно-воспитательного процесса: методические основы [Текст]/ Ю. К. Бабанский – М.: Просвещение, 1982. – 192 с.
2. **Вербицкий, А. А.** Новая образовательная парадигма и контекстное обучение: монография [Текст]/А. А. Вербицкий. –М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 1999. – 75 с.
3. **Вербицкий, А. А.** Состояние проблемы и стратегия развития педагогического образования [Текст]/ А. А. Вербицкий, М. Н. Костикова и др. – М.: Издательский центр проблем качества подготовки специалистов 1996. – 210 с.
4. **Методические** рекомендации по разработке и реализации на основе деятельностно-компетентностного подхода образовательных программ ВПО, ориентированных на ФГОС третьего поколения [Текст]/ Т. П. Афанасьева, Е. В. Караваева и др. – М.: Изд-во МГУ, 2007. – 96 с.

УДК 371.0

Слесарев Юрий Васильевич

Доцент кафедры истории и права Пензенской государственной технологической академии, член-корреспондент Международной академии по экологии и безопасности жизнедеятельности (МАНЭБ), lisso08@rambler.ru, Пенза

**СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ ОБЩИХ,
ФЕДЕРАЛЬНЫХ, СОЦИАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ
И КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ: СТРУКТУРА И СОДЕРЖАНИЕ**

Slessarev Yuri Vassilyevich

An associate professor of the "History and Law" Chair of Penza State Technological Academy, a corresponding member of the International Academy of Ecology and Personal and Social Safety, lisso08@rambler.ru, Penza

**THE COMPARATIVE ANALYSIS OF GENERAL FEDERAL
AND SOCIAL COMPETENCES AND AWARENESSES: THEIR
STRUCTURE AND MEANING**

В Концепции модернизации Российского образования до 2010 г. подчеркивается, что основная цель профессионального образования – подготовка квалифицированного работника соответствующего уровня и профиля, конкурентоспособного на рынке труда, компетентного, ответственного, свободно владеющего своей профессией и ориентированного в смежных областях деятельности, способного к эффективной работе по специальности на уровне мировых стандартов, готового к постоянному профессиональному росту, социальной и профессиональной мобильности; удовлетворение потребностей личности в получении соответствующего образования. Именно поэтому структурные и институциональные изменения в системе высшего профессионального образования вызваны переходом от адаптационной модели подготовки к модели профессионального развития специалиста. Вместо устойчивой квалификации в современных условиях требуется динамичная профессиональность как интегральная способность самостоятельно планировать и организовывать свою деятельность, принимать решения и нести ответственность за них.

Следует разграничить понятия “компетентности”, “компетенции” и проанализировать их содержание.

Компетентности в современной педагогической научной литературе трактуются как содержательные обобщения теоретических и эмпирических знаний, представленных в форме понятий, принципов, смыслообразующих положений.

Компетенции – это обобщенные способы действий, обеспечивающие продуктивное выполнение профессиональной деятельности.

Компетентности, компетенции – это метакачества которые являются инструментальными средствами реализации компетентностного подхода.

Метакачества, по мнению Э. Ф. Зеера, означают свойства, способности, обуславливающие продуктивность (успешность) выполнения любой деятельности (учебно-познавательной, социальной и профессиональной). К таким качествам относятся: обучаемость, организованность, самостоятельность, коммуникативность, саморегуляция, ответственность, интеллект, надежность, способность к самоконтролю, рефлексия, социально-профессиональная мобильность, толерантность [1, с. 9–10].

В. Медведев и Ю. Татур дают общее определение в котором, компетенция/компетентность – это обобщенная характеристика личности (специалиста), определяющая проявленную им готовность использовать свой потенциал (знания, умения, опыт и личностные качества) для успешной деятельности в определенной социальной или профессиональной области. Компетентность складывается из компетенций (частных компетентностей).

Современный подход к разработке образовательных программ в русле Болонского процесса должен стать компетентностным. Компетентностный подход – это подход, акцентированный не на содержании, а на результатах образования, выраженных в форме компетенций [2, с. 46–47].

Согласно рабочим документам комиссии ЕС по образованию и культуре, в понятие компетенции входит несколько терминов: природенная склонность (одаренность), способность (как свойства личности), умения, навыки. Но в документе “Регулирование образовательных структур в Европе” четко разграничиваются понятия “достижения в обучении” и “компетенции”. Достижения в обучении – это то, что учащийся должен узнать, понять и стать способным продемонстрировать после окончания обучения. Компетенции представляют динамическую комбинацию знаний, пониманий, навыков и способностей. Их воспитательный смысл (формирование “идеала выпускника”) является важной составной частью образовательных программ [3, с. 138–139].

Можно согласиться с С. А. Шароновой, что в основных документах современного российского образования понятие компетенции более всего связано лишь с учебным процессом, и почти с ним одним. Согласно российской документальной версии, компетенция – это интегрированная характеристика, выражающая готовность выпускника самостоятельно применять знания, умения и личностные качества в изменяющихся условиях профессиональной деятельности [4].

Следует также согласиться с точкой зрения, согласно которой развитие ключевых компетенций определяется ценностно-мотивационной сферой личности. Эта сфера характеризуется личностными, социальными, профессиональными ценностями.

Причем под базовыми социально-профессиональными ценностями следует понимать наиболее признаваемые и принимаемые социально-профессиональным сообществом ориентиры поведения и деятельности, которые выражаются в ценностных ориентациях личности [5, с. 14–15.]

И. Хасанова и И. Завадская на примере начального профессионального образования дополняют понятие ключевых компетенций таким образом.

Ключевые компетенции определяют общую культуру современного специалиста. Они будут способствовать освоению учащимся фундаментальных научных знаний, приобретению многосторонних знаний и умений, возможности формирования у молодого специалиста в дальнейшем его профессиональной компетенции.

На наш взгляд, это возможно отнести не только к системе начального, но и среднего, и высшего профессионального образования. Причем данные авторы выделяют две основных группы компетенций – персональные и социальные, которые развиваются на основе применения разных педагогических технологий: индивидуальных и групповых (коллективных) проектов в учебном и воспитательном процессе.

В упомянутом документе “Регулирование образовательных структур в Европе” дается следующая классификация компетенций специалиста (выпускника):

- 1) инструментальные компетенции – когнитивные, методологические, технологические и лингвистические способности;
- 2) межличностные – индивидуальные способности, социальные навыки (социальные интеракции и кооперация);
- 3) системные – способности и навыки, относящиеся к целым системам (комбинирование понимания, восприятия и знания; приоритет в приобретении требуемых инструментальных и межличностных компетенций) [6, с. 140].

Классификация компетенций в российских образовательных документах включает более обширный перечень компетенций (С. А. Шаронова):

- инструментальные,
- социально-личностные и общекультурные,
- универсальные, общенаучные,
- профессиональные (общепрофессиональные),
- профильно-специальные.

По мнению других специалистов (А. Ташкинов, В. Лалетин, Н. Столбова), даже в рамках конкретных дисциплин необходимо и возможно формировать определенные группы компетенций, как общих, так и профессиональных. Например, в рамках изучения графических дисциплин возможно сформировать:

- ключевые профессиональные компетенции (развитое пространственное воображение, наличие навыков автоматизированного выполнения чертежей, владение приемами трехмерного моделирования с помощью компьютерной графики);
- личностные компетенции (способность работать дисциплинированно, самостоятельность в получении знаний, способность к саморазвитию);
- социальные компетентности (конкурентоспособность и адаптируемость на рынке труда, коммуникативность и социальная интерактивность).

Это позволит связать компетенции с качеством образования. В вузе должна быть создана своя система качества по каждой образовательной програм-

ме, включающая основные критерии качества обучения, среди которых в первую очередь должны быть:

- формирование ключевых компетенций в предметной области,
- формирование общих компетенций выпускника [7, с. 128–129].

В соответствии с системным подходом указанные авторы дают свое описание структурной схемы образовательного процесса, в котором на основе социального заказа на подготовку будущих специалистов формируются ключевые компетенции в ходе изучения конкретной дисциплины. В контексте системного подхода так же определяется и обучающая среда для современных дисциплин. Например, при обучении графическим дисциплинам существуют такие компоненты обучающей среды: средство обучения, средство контроля, средство коммуникации, средство автоматизации процесса познания [7, с. 131].

Обобщая аналогичные подходы, реализуемые при изучении дисциплин, Н. Соснин (Сибирский федеральный университет) отмечает, что компетенции и компетентности в данных случаях рассматриваются для обозначения результатов обучения по каждой дисциплине традиционного учебного плана. При этом предметно-содержательная модель процесса обучения, по существу, остается неизменной [8, с. 42–44].

На наш взгляд, в этом реализуется не столько обозначение результатов, сколько достижение ближних и тактических целей обучения. Если одной из основных стратегических целей является формирование общих и профессиональных компетенций, то они складываются именно в процессе освоения необходимых дисциплин, и действительно составляют критерии, по которым можно судить, сформирована ли основа для данных компетенций в результате получения определенных знаний. Именно в результате получения знания могут образоваться основания для компетенций. Дальнейшее их развитие происходит в процессе трудовой деятельности по избранной или родственной специальности.

С другой стороны, необходимый набор “знания – умения – навыки”, к которым добавляются качества, вероятно, еще долго удержится в предлагаемых схемах компетентностного подхода и самого содержания понятий “компетенции” и “компетентности”. Именно этому в течение многих лет отвечали не только образовательные программы, но и требования работодателей к специалистам.

Мы согласны с точкой зрения И. А. Зимней, которая считает переход к компетентностно-ориентированному образованию адекватной реакцией системы образования на социальный заказ [9, с. 11–13]. При таком подходе, как справедливо отмечает Т. Матвеева, не отрицаются привычные знания – умения – навыки, но акценты переносятся на знание – понимание – навыки, в результате интегрирования которых формируются компетенции, трактуемые большинством специалистов как способность и готовность личности к той или иной деятельности. Новая экономика и новый подход к человеческим ресурсам требуют адаптации человека к часто меняющимся условиям. Отсюда следует востребованность таких базовых компетенций, как: умение

работать в коллективе, умение ориентироваться на рынке труда, готовность связывать свою карьеру с продолжением образования, менять профиль деятельности в зависимости от изменения стратегии развития предприятия, технологий и т. п., навык работать самостоятельно с информацией, способность принимать решения [10, с. 29].

На наш взгляд, обращение к модели и концепции И. А. Зимней как к методологической основе, позволит сформировать структуру аналогичных компетентностей и систему их оценки как результатов подготовки и по специальности “Менеджмент организации”. Причем необходимые критерии для создания такой структуры и для оценки показателей результатов сформированных качеств уже заданы в новейших государственных образовательных стандартах для подготовки бакалавров и магистров по названной специальности в системе высшего профессионального образования.

В такую структуру, по нашему мнению, должны входить следующие блоки:

– *интеллектуальный блок*, обеспечивающий социально-профессиональную компетентность. Развитие мыслительных действий необходимо для того, чтобы сформировать интеллектуальную готовность к постоянному повышению уровней знаний, а также к творческому подходу в процессе своей профессиональной деятельности.

– *личностный блок*, обеспечивающий формирование необходимых профессионально важных качеств и развитие креативности, т. е. способности к решению нестандартных ситуаций. По нашему мнению, в этом блоке важную роль должно играть формирование основ профессиональной педагогической культуры, которое затем переходит в развитие стабильной и прогрессивной профессиональной и даже корпоративной культуры в социальном блоке.

– *социальный блок*, обеспечивающий жизнедеятельность и конкурентоспособность каждого специалиста на рынке образовательных услуг. На наш взгляд, ключевые компетенции в отношении педагогической деятельности должны еще включать: накопление и передачу культурных образцов, регулирование процесса социализации личности учащихся, т. е. то, что обеспечивает выполнение основных социальных функций системы образования как социального института.

– *профессиональный блок* следует, на наш взгляд, связать с готовностью к выполнению своих профессиональных функций в любых, быстро меняющихся условиях, а также готовностью к постоянному повышению своего уровня знаний и умений, к формированию основ для новых профессиональных компетенций.

Соответственно, профессиональное образование должно быть направлено не только на формирование специальных знаний и умений, но и на общее развитие личности обучающегося, на формирование у него определенных качеств, необходимых для жизни в социуме – компетенций. В связи с основополагающей значимостью этого подхода остановимся на его характеристике более подробно.

Основными признаками компетентного подхода к подготовке специалистов являются:

- общесоциальная и личностная значимость формируемых знаний, умений, навыков, качеств и способов продуктивной деятельности;
- четкое определение целей профессионально-личностного совершенствования, выраженных в поведенческих и оценочных терминах;
- выявление приоритетных компетенций, которые также являются целями развития личности;
- формирование компетенций как совокупности смысловых ориентации, базирующихся на постижении национальной и общечеловеческой культуры;
- наличие четкой системы критериев измерения, которые можно обрабатывать статистическими методами;
- оказание педагогической поддержки формирующейся личности и создание для нее «зоны успеха»;
- индивидуализация программы выбора стратегии для достижения цели;
- создание ситуаций для комплексной проверки умений практического использования будущими специалистами знаний и приобретения ценного жизненного опыта;
- интегративная характеристика проявлений личности, связанная с ее способностью совершенствовать имеющиеся знания, умения и способы деятельности по мере социализации и накопления опыта жизнедеятельности.

Несмотря на важность и частое употребление таких понятий, как «компетенция», «компетентность», их единого определения не существует. В зарубежной литературе термин «компетенция» часто рассматривается как «углубленное знание», «способность учиться на протяжении жизни в качестве основы непрерывного образования», «состояние адекватного выполнения задачи», что не всегда является правильным [11].

Компетенция в переводе с латинского означает круг вопросов, в которых человек хорошо осведомлен, обладает познанием и опытом. Компетентный в определенной области человек имеет соответствующие знания и способности, позволяющие ему давать обоснованные суждения. Компетенция характеризуется как общая способность, которая проявляется и формируется в деятельности. Она основана на знаниях, ценностях, ситуации и способствует успешному решению проблемы. В отличие от знаний, умений и навыков компетенция предусматривает наличие самостоятельной деятельности специалиста на основе универсальных знаний и в современной социально-экономической ситуации становится все более востребованной.

Компетентность – это способ существования знаний, умений, образованности, способствующий личностной самореализации, нахождению обучающимся своего места в мире, вследствие чего образование

предстает как высокомотивированное и в подлинном смысле личностно ориентированное, обеспечивающее востребованность личностного потенциала, признание личности окружающими и осознание ею самой собственной значимости. Компетентность – это не просто обладание знаниями, но скорее потенциальная готовность решать задачи со знаниями дела, поэтому компетентность включает в себя как содержательный (знания), так и процессуальный (умения) компоненты [12].

Сравнительный анализ понятий «компетенция» и «компетентность», представленный в разных источниках, приведен в таблице 1.

*Таблица 1 – Сравнительный анализ понятий
«компетенция» и «компетентность»*

Источник	Определение	
	Компетенция	Компетентность
1	2	3
А. С Белкин. [13]	Компетенция – это совокупность тех социальных функций, которыми обладает человек при реализации социально значимых прав и обязанностей члена общества, социальной группы, коллектива	Компетентность – это совокупность прежде всего знаниевых компонентов в структуре сознания человека, т. е. система информации о наиболее существенных сторонах жизни и деятельности человека, обеспечивающих его полноценное социальное бытие, о способах реализации своих компетенций
Э. Ф. Зеер [1]	Компетенция – это совокупность прав, обязанностей специалиста; область профессиональных задач, которые он уполномочен решить, общая способность специалиста мобилизовывать в профессиональной деятельности свои знания, умения, а также обобщенные способы выполнения действий	Компетентность – это совокупность профессиональных знаний, умений, а также способы выполнения профессиональной деятельности
И. А. Зимняя [9]	Компетенция – это некоторые внутренние потенциальные, сокрытые психологические новообразования (знания, представления, алгоритмы действий, системы ценностей и отношений), которые затем проявляются в компетентностях человека как актуальных, деятельностных проявлениях	Компетентность – основывающийся на знаниях, интеллектуально и личностно обусловленный опыт социально-профессиональной жизнедеятельности человека

1	2	3
С. Г. Молчанов [14]	Компетенция – это круг полномочий в сфере профессиональной деятельности, в которой субъект обладает опытом	Компетентность – совокупность компетенций, а также личностные и профессионально-важные качества
С. И. Ожегов, Н. Ю. Шведова [15]	Компетенция – круг вопросов, явлений, в которых данное лицо обладает авторитетностью, познанием, опытом	Компетентность – глубокое, доскональное знание существа выполняемой работы, способов и средств достижения намеченных целей, а также наличие соответствующих умений и навыков
Г. К. Селевко [16]	Компетенция – образовательный результат, выражающийся в подготовленности выпускника, в реальном владении методами, средствами деятельности, в возможности справиться с поставленными задачами; – такая формы сочетания знаний, умений и навыков, которая позволяет ставить и достигать цели по преобразованию окружающей среды	Компетентность – владение человеком соответствующей компетенцией, включающее его личностное отношение к ней и предмету деятельности. Компетентность – используется для обозначения определенных качеств, степени овладения ими
А. В. Хуторской [17]	Компетенция – совокупность взаимосвязанных качеств личности (знаний, умений, навыков, способов деятельности), задаваемых по отношению к определенному кругу предметов и процессов, деятельности по отношению к ним	Компетентность – уже состоявшееся личностное качество (совокупность качеств) обучаемого и минимальный опыт деятельности в заданной сфере, т. е. владение соответствующей компетенцией
С. Е. Шишов, И. Г. Агапов [18]	Компетенция – это общая способность специалиста мобилизовать в профессиональной деятельности свои знания, умения, а также обобщенные способы выполнения действий	Компетентность – это общая способность и готовность личности к деятельности, основанная на знаниях, опыте, которые приобретены благодаря обучению, ориентированы на самостоятельное участие личности в учебно-познавательном процессе, а также направленное на ее успешное включение в трудовую деятельность

Окончание таблицы

1	2	3
Г. П. Щедровицкий [19]	Компетенция более широкая интегративная категория, это предметная область, в которой индивид хорошо осведомлен и где он проявляет готовность к выполнению деятельности	Компетентность – это ситуативная категория, поскольку выражается в готовности к осуществлению какой-либо деятельности в конкретных профессиональных (проблемных) ситуациях

Из анализа предложенных авторами определений видно, что, хотя к настоящему времени и сложились разные толкования термина «компетенция», она, как правило, определяет способность человека действовать самостоятельно и ответственно, наличие у специалиста значительного объема знаний, опыта и способность в нужный момент использовать их в профессиональной деятельности в соответствии с предоставленными полномочиями. Следовательно, напрашивается вывод о профессионально-технологическом значении этого термина.

Компетентность – родовое понятие и включает компетенцию в свой объем. Проводя различия между понятиями компетенция/компетентность ряд авторов отмечает, что компетентность выступает в качестве результата обучения, в то время как компетенция – компетентность в действии.

Несмотря на высокую значимость в жизни общества, до сих пор нет единого определения социальной компетенции. Трактовки ее понятия, предложенные в работах различных исследователей, представлены в таблице 2.

Таблица 2 – Трактовки авторов понятия «социальная компетенция»

Авторы	Определение понятия
1	2
Р. Вундерер, П. Дик	<i>Социальная компетенция</i> – способность и готовность людей относиться к себе и своим партнерам конструктивно с учетом сложившейся ситуации. Концепция включает два параметра: <i>самостоятельность</i> (способность и мотивацию к самостоятельному действию) и <i>кооперацию</i> (способность к солидарному действию и оказанию помощи партнерам). В социальную компетенцию входит эмпатия (способность к сопереживанию), социальная чуткость, умение держать ролевую дистанцию, терпимость к чужому мнению, непосредственность, независимость, способность к коммуникации и творчеству, активное поведение, открытость, терпимость к конфликтным ситуациям, самоограничение и доверие
И. А. Зимняя [20]	Все компетенции социальные в широком смысле слова, ибо они вырабатываются, формируются в социуме. Они социальные по своему содержанию, они проявляются в этом социуме

1	2
Хутмахер В. Определение Совета Европы [11, с. 11]	<i>Социальная компетенция</i> – способность взять на себя ответственность, совместно вырабатывать решение и участвовать в его реализации, толерантность к разным этнокультурам и религиям, проявление сопряженности личных интересов с потребностями предприятия и общества
Шишова И. Е., [21, с. 111]	<i>Социальная компетенция</i> – способность эффективно взаимодействовать с другими людьми в процессе речевого общения и осуществления какой-либо иной деятельности на основе имеющихся знаний, умений, сформированных коммуникативных способностей и качеств личности

Социальная компетенция является собирательным понятием, свидетельствующем об уровне социализации человека либо как составляющая ключевой компетенции; личностное свойство, обеспечивающее взаимодействие человека с миром на основе его отношения к себе, обществу, другим, деятельности.

Социальная компетенция будущего менеджера – это свойство личности, возникающее в результате профессиональной подготовки выпускника вуза, при котором уровень его подготовленности к жизни и деятельности в обществе, знания, умения, навыки освоения социальных норм и ценностных ориентиров позволяют прогнозировать и продуктивно взаимодействовать с профессиональной и социальной средой, обеспечивать комфортную и эффективную организацию производственного процесса и решение профессиональных задач, быть ответственным за свое и социальное благополучие.

Социальная компетенция имеет структуру, к компонентам которой следует отнести: знания, умения, личностные характеристики (качества личности) и ее способности. В таблице 3 разработаны и представлены основные компоненты социальной компетенции будущих специалистов, в контексте образовательных стандартов специальности «Менеджмент организации».

Более компактно структура социальной компетенции представлена в исследованиях И. А. Зимней. По ее мнению социальная компетенция, как и любая другая, включает в себя следующие составляющие компоненты (характеристики) [20, с. 40–41].

- готовность к проявлению личностного свойства в деятельности, поведении человека (мотивационно-деятельностный);
- знание средств, способов, программ выполнения действий, решения социальных и профессиональных задач, осуществления правил и норм поведения, что составляет содержание компетенции (когнитивный);
- опыт реализации знаний, умений, опыт проявления компетенции в разнообразных стандартных и нестандартных ситуациях (поведенческий);
- ценностно-смысловое отношение к содержанию компетенции, ее личностная значимость (ценностно-смысловой);
- эмоционально-волевая регуляция как способность адекватно реагировать в ситуациях социального и профессионального взаимодействия.

Таблица 3 – Структурные компоненты социальной компетенции

Компоненты социальной компетенции			
Социальные знания	Социальные умения	Личностные характеристики	Способности
Знать особенности вербального и невербального поведения людей, понимать невысказанное и недоговоренное, суть, скрытую за внешними проявлениями, глубинные проблемы других. Знать как найти нужную информацию за ограниченный промежуток времени и добиться точных сведений, прояснить спорные моменты и расхождения путем постановки ряда конкретных вопросов.	Уметь адресовать свое общение, привлечь внимание собеседника, предложить мою помощь, проявить заинтересованность к собеседнику, эмпатировать ему, ориентация в социальной ситуации, умение вступать в контакт и поддерживать его, принимать точку зрения собеседника, аргументировать свое мнение, не допускать и конструктивно разрешать конфликтные ситуации во взаимодействии с окружающими, критично относиться к своим действиям и высказываниям, быть толерантным, терпимым, ответственным за свои слова, действия и поступки, уметь выявлять закономерности или неочевидные связи между ситуациями, ключевые моменты в сложных ситуациях, точно интерпретировать смысл невербальных средств самовыражения, иметь свою точку зрения и отстаивать ее.	Организованность, целеустремленность, настойчивость, креативность, способность к саморазвитию, принципиальность, активность, любознательность, наблюдательность, корпоративность, контактность, коммуникабельность, толерантность, готовность к сотрудничеству, взаимодействию с членами трудового коллектива, жизнелюбие, пластичность, гибкость в общении, гуманность, открытость, справедливость, порядочность, честность, гуманность, отзывчивость, милосердие, терпение, правдивость, уверенность в себе, самооценивание, саморегуляция и самоактуализация, оптимистичность, жизнелюбие, увлеченность, рассудительность, выдержка, самообладание, решительность, самостоятельность, ответственность.	– вступать в конструктивное взаимодействие с коллегами, сокурсниками, окружающими (инициировать общение); – поддерживать общение; – принимать и понимать точку зрения партнера (встать на позицию другого); – сопереживать партнеру, собеседнику; – определять психологическое состояние партнера, ситуацию и условия общения; – строить свое общение с учетом внешних условий; – внимательно слушать собеседника (устойчивость внимания, воспринимать информацию на слух); – четко формулировать свои мысли и высказывать свою точку зрения; – отстаивать собственную позицию; – контролировать свое поведение; – доводить работу до конца.

Исходя из идеи И. А. Зимней о характерных составляющих компетенции, можно спроектировать систему формирования социально-личностных качеств, обеспечивающих их компетенции в профессиональной подготовке будущих менеджеров.

Таблица 4 – Система формирования социально-личностных качеств

Социально-личностные качества и обеспечивающие данные компетенции фундаменты их профессиональной подготовки			
	Структура компетенций	Технологии реализации	Формируемые социально-личностные качества
1	Социально-ориентирующая (идентификационная) компетенция: 1.1. Лингвистическая 1.2. Социально-конфликтологическая 1.3. Педагогическая 1.4. Психологическая 1.5. Культурологическая	1)формирование среды обитания (социума, производства) 2)формирование параметров среды обитания (выбор средств и методов общения, характера поведения)	когнитивность (развитие мышления, памяти, речи, внимания, воображения) мировоззрение, проницательность, креативность, целеустремленность, настойчивость, мобильность.
2	Социально-управляющая компетенция 2.1.Личностно-управленческая (Принятие решений) 2.2. Коммуникативная 2.3. Личностно-оценивающая 2.4. Конфликтологическая	формировании технологий поведения (управление самим собой): 1)стратегия компромисса 2)стратегия пессимизма 3)стратегия оптимизма 4)стратегия нейтралитета	рассудительность, выдержка, самообладание, решительность, самоконтроль (действий, эмоций), ответственность, позитивность (в решениях, поведении) самообладание, оптимистичность, коммуникабельность
3	Социально-нравственная компетенция: 3.1. Этическая 3.2. Этническая 3.3. Толерантная 3.4. Религиозная 3.5. Философская	формирование системы знаний о себе, обществе, этносреде, природе (выбор мотивационной модели субъектных отношений)	справедливость, честность, изменчивость, отзывчивость, милосердие, порядочность, самоуверенность, саморазвитие

С развитием научно-технического прогресса все более обостряется основное противоречие в подготовке специалистов, заключающееся в несоответствии уровня профессиональной подготовленности будущего менеджера его личностного профессионального потенциала и требований, предъявляемых к нему обществом, работодателями.

Плохо сформированная социальная компетенция будущих менеджеров в конечном счете влияет на их профессиональную пригодность. Многие молодые специалисты, успешно закончившие учебные заведения, в должной мере не владеют навыками социального взаимодействия с коллективом,

партнерами, не знают элементарных правил сотрудничества, не могут и не хотят быть уважительными и толерантными к окружающим.

Готовность взаимодействовать с другими людьми, умение находить общеприемлемые решения в сложных ситуациях у большинства выпускников не сформированы. Поэтому не удивительно, что в самом начале трудовой деятельности у молодых специалистов возникает большое количество деструктивных конфликтов с коллегами по работе, они часто испытывают ощущение социальной изолированности. Как показали результаты констатирующих экспериментальных срезов, большинство студентов не мотивированы на приобретение навыков социального взаимодействия с окружающими, на развитие социальной компетенции. Отсюда вытекает одна из актуальных педагогических проблем современного профессионального образования - установление структуры, содержания социальной компетенции, разработка методики формирования компонентов социальной компетенции в процессе подготовки специалистов технического профиля.

Изучение научной литературы и опыт работы коллективов учреждений высшей школы показал, что, как правило, в вузах формируются только «зачатки» отдельных компонентов социальной компетенции будущего менеджера. К тому же этот процесс носит стихийный, эпизодический характер. Поэтому процессу формирования социальной компетенции будущих менеджеров необходимо придать упорядоченный, системный характер.

Для решения данной проблемы необходимо определить научные предпосылки проектирования модели такой педагогической системы, которая позволила бы перестроить компоненты существующей системы подготовки специалистов в соответствии с требованиями вновь введенного в неё системообразующего элемента – социальной компетенции, провести опытно-экспериментальную проверку эффективности преобразованной системы и внедрить полученные положительные результаты исследования в педагогическую практику.

Библиографический список

1. **Белкин, А. С.** Компетентность. Профессионализм. Мастерство. [Текст] / А. С. Белкин. – Челябинск: ОАО ЮЖ-Урал кн. Изд-во, 2004. – 176 с.
2. **Зеер, Э. Ф.** Модернизация профессионального образования: компетентностный подход [Текст] / Э. Ф. Зеер, А. М. Павлова, Э. Э. Сыманюк. – М.: Психолого-социальный институт, 2005. – 216 с.
3. **Зеер, Э. Ф.** Обновление базового профессионального образования на основе компетентностного подхода [Текст] / Э. Ф. Зеер // Профессиональное образование. Столица. – 2007. – № 4. – С. 9–10.
4. **Зимняя, И. А.** Ключевые компетенции как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании. [Текст] / И. А. Зимняя. – М: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. (Из: А. С. Маруев, Статическая и динамическая модели компетенции специалиста. – Проблемы качества образования. Компетентностный подход в профессиональном образовании и проектировании. – Проблемы качества образования. Компетентностный подход в

профессиональном образовании и проектировании образовательных стандартов. Книга 2. // Материалы 15 Всерос. Научно-метод.конф. «Актуальные проблемы качества образования и пути их решения в контакте европейских и мировых тенденций». – М., Уфа: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2005. – С. 39–45.)

5. **Зимняя, И. А.** Социально-профессиональная компетентность как целостный результат профессионального образования (идеализированная модель). – Проблемы качества образования. Компетентностный подход в профессиональном образовании и проектировании образовательных стандартов. Книга 2. // Материалы 15 Всерос. Научно-метод.конф. «Актуальные проблемы качества образования и пути их решения в контакте европейских и мировых тенденций». [Текст] / И. А. Зимняя. – М., Уфа: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2005. – С. 10–19.

6. **Матвеева, Т.** Инновационная образовательная технология формирования базовых компетенций студентов [Текст] / Т. Матвеева. // Высшее образование в России. – 2007. – № 7. – С. 29.

7. **Медведев, В.** Подготовка преподавателей высшей школы: компетентностный подход [Текст] / В. Медведев, Ю. Татур. // Высшее образование в России. – 2007. – № 11. – С. 46.

8. **Молчанов, С. Г.** Профессиональная компетентность: четыре ипостаси [Текст] / С. Г. Молчанов. / сб. науч. труд. – Педагогическая наука на Южном Урале – Челябинск, 2003. – С. 53–81.

9. **Ожегов, С. И.** Толковый словарь русского языка [Текст] / С. И. Ожегов, Н. Ю. Шведова. – 4-е изд., доп. – М.: Азбуковник, 1987. – 944 с.

10. **Селевко, Г. К.** Современные образовательные технологии. [Текст] / Г. К. Селевко. – М., 1998. – С. 101.

11. **Соснин, Н.** Компетентностный подход: проблемы освоения [Текст] / Н. Соснин // Высшее образование в России. – 2007. – № 6. – С. 42.

12. **Ташкинов, А.** Формирование общих и профессиональных компетенций при инновационной технологии обучения [Текст] / А. Ташкинов, В. Лалетин, Н. Столбова // Высшее образование в России. – 2007. – № 1. – С. 128–129. – С. 131.

13. **Федеральный** государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования. Министерство образования и науки. 22 февраля 2007 г.

14. **Хасанова, И. И.** Развитие ключевых компетенций учащихся на основе социально-профессиональных ценностей [Текст] / И. Хасанова, И. Е. Завадская. // Профессиональное образование. Столица. – 2008. – № 1. – С. 14–15.

15. **Хуторской, А. В.** Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированной парадигмы образования [Текст] / А. В. Хуторской. // Народное образование. – 2003. – № 2. – С. 58–64.

16. **Шаронова, С. А.** Компетентностный подход и стандарты в образовании [Текст] / С. А. Шаронова. // Социологические исследования. – 2008. – № 1. – С. 138–139.

17. **Шаронова, С. А.** Компетентностный подход и стандарты в образовании [Текст] / С. А. Шаронова. // Социологические исследования. – 2008. – № 1. – С. 140.

18. **Шедровицкий, Г. П.** Компетенции и компетентность. Высшее образование сегодня. [Текст] / Г. П. Шедровицкий. – 2004. – № 8. – с. 36–41.

19. **Шишов, С. Е.** Компетентностный подход к образованию как необходимость [Текст] / С. Е. Шишов, И. Г. Агапов // Мир образования – образование в мире. – 2001. – № 4. с. 8–18.

20. **Шишова, И. Е.** Формирование социальной компетенции в процессе обучения иностранным языкам. [Текст] / И. Е. Шишова. // Вестник ТГПУ. – Тольятти, 2006. – Выпуск 9 (60). Серия: Гуманитарные науки. – С. 110 – 113.

21. **Countil for Cultural Co-operation (CDCC) f** // Secondary Education for Europe Strsburg, 1997.

УДК 371.0

Слесарев Юрий Васильевич

Доцент кафедры истории и права Пензенской государственной технологической академии, член-корреспондент Международной академии по экологии и безопасности жизнедеятельности (МАНЭБ), lisso08@rambler.ru, Пенза

Моисеев Василий Борисович

Доктор педагогических наук, профессор, Заслуженный работник высшей школы Российской Федерации, ректор Пензенской государственной технологической академии, lisso08@rambler.ru, Пенза

ИННОВАЦИОННЫЕ ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ТЕХНОЛОГИИ В ПРОЦЕССЕ ФОРМИРОВАНИЯ СОЦИАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ И НРАВСТВЕННОСТИ МЕНЕДЖЕРОВ

Slessarev Yuri Vassilyevich

An associate professor of the “History and Law” Chair of Penza State Technological Academy, a corresponding member of the International Academy of Ecology and Personal and Social Safety, lisso08@rambler.ru, Penza

Moissejev Vassiliy Borissovich

A Doctor of Pedagogical Science, a professor, a Merited Educator of Higher School of the Russian Federation, the rector of Penza State Technological Academy, lisso08@rambler.ru, Penza

INNOVATIVE PEDAGOGICAL TECHNOLOGIES BEING DEFINED IN FORMATION FUNDAMENTALS OF SOCIAL AWARENESS AND MORALITY IN THE PROCESS OF VOCATIONAL EDUCATION

В педагогике существует множество подходов в определении педагогической технологии, в том числе классификации педагогических технологий по различным критериям (Г. К. Селевко., В. П. Беспалько, М. В. Кларин и др.). В трудах вышеупомянутых ученых педагогическая технология рассматривается как системная совокупность и порядок функционирования

всех личностных, инструментальных и методологических средств, используемых для достижения педагогических целей. При этом подчеркивается принципиальная суть в выборе методов и средств, теоретического обоснования процессов обучения и воспитания [1, с. 101; 2; 3, с. 61–63].

Другая группа ученых (В. М. Монахов, С. А. Шейн, Н. Е. Щуркова, и др.) считает, что педагогическая технология – это продуманная во всех деталях модель педагогической деятельности, включающая в себя проектирование, организацию и проведение учебного процесса с безусловным обеспечением комфортных условий для студентов и преподавателя. Такое определение включает в себя научно-педагогическое обоснование характера педагогического воздействия на студента в процессе взаимодействия с ним. [4, с. 51–54; 5, 6, с. 10–12].

Современная технология обучения представляет собой последовательное и взаимообусловленное сочетание основных составляющих педагогического процесса, обеспечивающих на эффективном уровне активное усвоение программных знаний при одновременном процессе воспитания личности студентов.

Принцип целеполагания в подготовке менеджеров предполагает ориентацию преподавателя на конечный результат. Таким образом, в преподавании ряда учебных дисциплин (в частности, правовых дисциплин) мы видим не только результат своей деятельности в формировании теоретической базы знаний, привитии навыков работы с правовыми документами и источниками, но и в определении будущей профессиональной деятельности менеджеров, прогнозируя мотивацию их поведения, стимулируя творческий подход к разрешению различных профессиональных ситуаций. Это означает, что мы готовим к будущей профессиональной деятельности менеджера, адаптируя его к условиям современного производства и решая следующие дидактические задачи:

- стратегически (т. е. формируем общее представление о логике творческого процесса, научаем выявлять проблемы, формировать задачи, составлять план действий, оценивать последствия принимаемых решений);
- тактически (т. е. владеть методами решения творческих задач, способами «генерирования» новых идей, приемами активизации мышления);
- профессионально (т. е. прививаем навыки моделирования, выполнения экономических расчетов, психологии управления, профессиональной и нравственной культуры).

Внедряя в процесс профессиональной подготовки вышеуказанные приоритетные дидактические задачи, мы ориентируемся на «внешнюю среду», в которой будет трудиться и выполнять профессиональные задачи будущий менеджер, а именно: 1) учебно-воспитательный процесс имитирует производственную среду, являясь ее своеобразной моделью; 2) в учебно-воспитательный процесс мы детерминируем цели и задачи конкретного производства.

Ориентируясь на конкретный психолого-педагогический результат, мы моделируем функционально-педагогический процесс, выбирая методы и средства преподавания, необходимые для реализации поставленных задач

в достижении желаемых результатов.

В основу выбора педагогических технологий положены следующие критерии:

- разработка единой методологии преподавания всех дисциплин, осуществляющих подготовку по специальности менеджмент организации;
- применение системно-деятельностного подхода в обучении, позволяющего перейти от пассивных репродуктивных методов к активно-творческим методам обучения;
- разработка конкретной программы деятельности в соответствии с квалификационной характеристикой, отражающей личностные, специальные, профессиональные и нравственные требования к подготовке менеджеров нового поколения;
- применение системы инвариантов, позволяющей независимо от специфики конкретных учебных дисциплин использовать единую методологию дидактических задач, относящихся к различным процессам и явлениям;
- единство требований к качеству подготовки менеджеров на всех этапах технологии обучения, базирующееся на рейтинговой системе контроля качества обучения, позволяющей обеспечить непрерывность работы студента над учебным материалом и стимулировать процессы «добывания знаний»;
- учет психолого-педагогических основ обучения как отражение принципа гуманизации процесса профессионального обучения;
- внедрение методов и форм интерактивного обучения, в основе которых лежит собственная личностная деятельность студентов.

Педагогические технологии в контексте образовательных стандартов последнего поколения прямо или косвенно формируют социальную компетенцию и нравственность у студентов – будущих менеджеров.

Необходимо выделить три вида технологий, применяемых в педагогической практике:

- 1) педагогические технологии;
- 2) классические технологии;
- 3) инновационные педагогические технологии обучения (рисунок 1).

Педагогическая технология – совокупность дидактических и технологических процедур, обеспечивающих систематическое и последовательное воплощение на практике заранее спроектированного учебно-воспитательного процесса.

Классические (традиционные) технологии – это технологии обучения, основанные преимущественно на передаче знаний и умений от обучающегося к обучаемому и их репродуктивной деятельности.

Инновационные педагогические технологии обучения (ИПТО) – это технологии, предназначенные для достижения единства обучающих, воспитательных и развивающих целей образовательного процесса путем рационального применения активных средств и методов обучения.

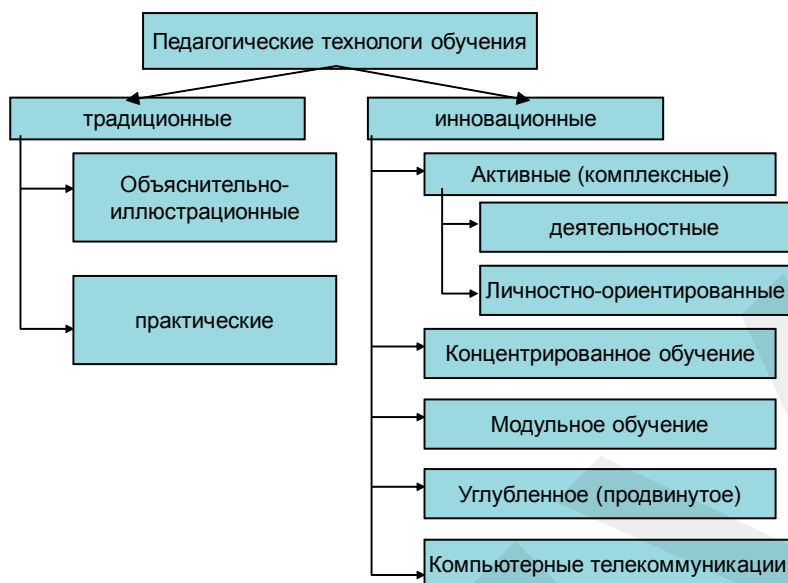


Рисунок 1 – Классификация педагогических технологий, формирующих социальную компетентность

К принципам инновационных педагогических технологий относятся:

- 1) Ориентация на личность обучаемого;
- 2) Принцип соответствия;
- 3) Профессиональная значимость знаний;
- 4) Направленность на интеллектуальное развитие личности обучаемого;
- 5) Результативность обучения и т. д.

Принцип ориентации на личность обучаемого состоит в изменении переориентации приоритетов с педагога на обучаемого.

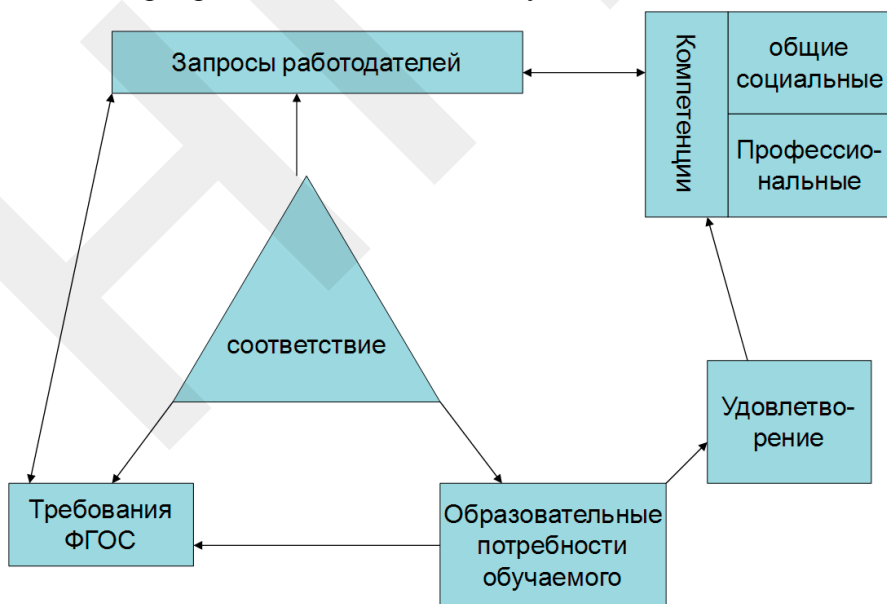


Рисунок 2 – Триада требований разных субъектов образовательной среды к качеству подготовки специалистов

Принцип соответствия заключается в том, что результат обучения – сформированные общие и профессиональные компетенции должен соответствовать запросам обучаемого, работодателей и требованиям ФГОС.

Принцип профессиональной значимости знаний, базируется на осознании студентом необходимости профессиональных знаний и умений их применять в практических ситуациях для обеспечения собственной конкурентоспособности на рынке труда.

Принцип результативности обучения характеризуется нацеленностью на конечный результат обучения – формирование компетенций.

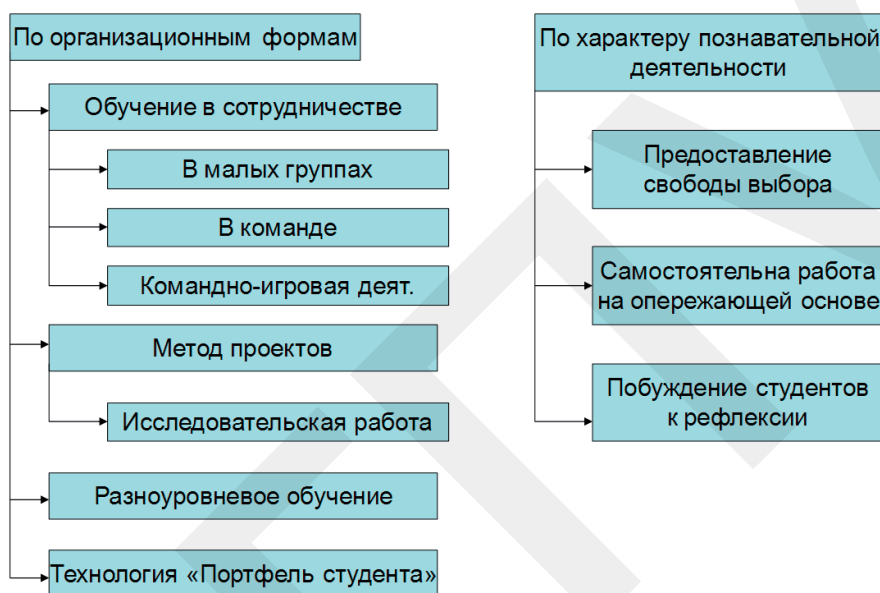


Рисунок 3 – Классификация личностно-ориентированных и личностно-деятельностных технологий, направленных на формирование социальной компетенции и нравственности

Достижение дидактических целей практически невозможно без системного процесса воспитания, поскольку обучение и воспитание – единое целое и способствует становлению личности профессионала в профессионально-нравственной подготовке менеджера. Возрастание профессиональных качеств и достижение профессиональной зрелости менеджера сопряжено с процессом воспитания нравственно-гуманитарных составляющих будущей профессиональной деятельности. Таким образом выстраивается педагогическая модель, позволяющая наиболее полно сформировать профессиональную и нравственную зрелость менеджера (см. рисунок 4).

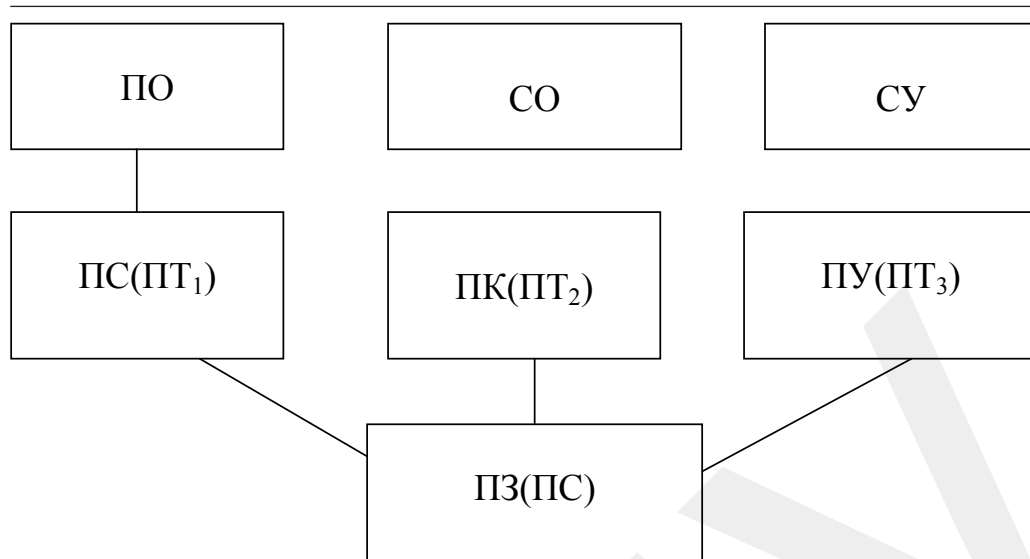


Рисунок 4 – Дерево дидактических целей профессионального развития (профессиональной зрелости) менеджера

Условные обозначения: ПО – профессиональная ориентация; СО – система профессиональных отношений; СУ – система профессиональных умений; ПС – профессиональные способности; ПК – профессиональная компетентность; ПУ – профессиональная умелость; ПТ₁, ПТ₂, ПТ₃ – педагогические технологии; ПЗ – профессиональная зрелость; ПС – педагогическая система.

Верхний ярус дерева (рисунок 4) представляет первичность предполагаемых профессиональных критериев у будущего менеджера (выбор профессии, уверенность в правильности выбора, первичное представление и социальный опыт, приведшие к выбору профессии). Именно здесь мы формируем основу для постановки дидактических целей и задач. Средний ярус рассматривается как совокупность дидактических целей и возможностей будущего менеджера, реализуемых в конкретной педагогической технологии с применением разработанных нами методик воспитания. В этом ярусе отражается постепенное возрастание профессиональных возможностей будущего менеджера, воспитанных на морально-этических, нравственных, толерантных и правовых принципах профессионализма. Нижний ярус означает соединение педагогических технологий и методик воспитания в целостную педагогическую систему, позволяющую нам подготовить профессионально и нравственно зрелого менеджера. Профессиональная зрелость, на наш взгляд, это не только профессиональная компетентность, формируемая после актуализации профессиональных способностей, а, скорее, свойство личности, позволяющее эффективно взаимодействовать с профессиональной средой благодаря наличию нравственности, знаний, глубокого понимания профессиональной среды и своего места в ней.

Определяя дидактические цели при отборе педагогических технологий, мы учитывали три необходимых момента в ориентировании профессиональной зрелости в подготовке менеджеров:

- переживание студентами слабых и сильных сторон собственных профессиональных способностей;
- активное дополнение профессиональных переживаний знаниями своей профессии;
- активизация профессиональных знаний через определение своего отношения к профессии.

Профессиональные переживания и профессиональная ориентация становятся актуальными при поступлении в высшее учебное заведение, достигают своей психологической кульминации, побуждающей личность к познанию и выработке адекватной оценки собственных профессиональных достоинств. Мы считаем, что только реалистическая оценка, опирающаяся на объективные научные критерии, педагогическую систему, а также собственное видение студентом профессионального понимания способствует профессиональному усовершенствованию. Знания студентов о профессии менеджера могут пополняться изучением профессиограмм, беседами с преподавателями, приобретением собственного опыта на основе прохождения производственной практики (рисунок 4).

Систему профессиональных умений у будущего менеджера мы формируем из знаний, необходимых для исполнения роли менеджера, направленных на предмет, средства, условия реализации профессионального труда, нравственно-толерантного поведения и личностного мировоззрения; нравственно-профессиональных принципов осознания себя как субъекта будущей профессии (см. рисунок 4).

Систему профессиональных отношений студента мы складываем из его профессионально-ценностных ориентаций, способностей, которые, как указывал С. Л. Рубинштейн [7, с. 49], состоят из действий и способов действий, с помощью которых актуализируются и становятся реальностью внутренние процессы психотипа человека (см. рисунок 4).

В настоящее время перед подготовкой специалистов в системе ВПО поставлена очень важная задача: определить компетенции современных профессиональных педагогов, специалистов в системе профессионального образования и определить подход для оценки уровня их развития у молодых специалистов – выпускников вузов.

Общим для всех определений универсальной компетенции является ее понимание как способности индивида справляться с различными социально-профессиональными задачами, что обеспечивает молодому специалисту динамическую профессиональность: успешную адаптацию и мобильность.

Компетенция понимается также как совокупность знаний, умений и навыков (ЗУН), необходимых для выполнения конкретной работы и обеспечивающих осуществление профессиональных функций. При этом должны взаимодействовать когнитивные навыки, мотивация, эмоциональные аспекты, ценностные установки.

Под компетенцией можно понимать определенное профессиональное поведение при решении типовых и специфических профессиональных задач,

при выполнении профессиональных функций, носителем которых является специалист. В каждой компетенции подбираются такие признаки, которые можно зарегистрировать в реальной профессиональной деятельности отдельного работника.

На наш взгляд, следует выделить, прежде всего, две основные группы компетенций, характерные для многих педагогических специальностей.

1. Инструментальные компетенции, к которым можно отнести:

- организацию учебного процесса с учетом специфики подготовки в системе ВПО (ИК1);
- способность предвидеть результаты учебной деятельности на основе применения традиционных и инновационных педагогических технологий (ИК2).

2. Личностно-профессиональные:

- необходимый психолого-педагогический интеллект (ППК1);
- уровень требуемой работоспособности (ППК2);
- способность к профессиональному обучению и самообразованию (ППК3).

3. Социально-профессиональные:

- ответственное отношение к своему труду (СПК1);
- профессиональная дисциплинированность (СПК2);
- стремление анализировать и разрешать возникающие конфликты, предупреждать конфликтные ситуации как в учебном процессе, так и во взаимоотношениях с коллегами (СПК3).

Необходимо выделить функции, которые должен выполнять педагог в системе ВПО. К ним следует отнести:

- функцию обучения (Ф1);
- функцию воспитания (Ф2);
- функцию учебно-методического обеспечения учебного процесса (Ф3);
- функцию развития и саморазвития (Ф4);
- функцию исследований в сфере образовательного процесса (Ф5).

Необходимо представить взаимосвязи между данными функциями и компетенциями в виде матрицы (таблица 1).

Таблица 1 – Матрица взаимосвязей функций и компетенций для подготовки бакалавра

	Ф1	Ф2	Ф3	Ф4	Ф5
ИК1	+		+		
ИК2	+		+		+
ППК1				+	+
ППК2	+	+	+	+	+
ППК3			+	+	
СПК1	+	+	+	+	
СПК2	+	+	+		
СПК3	+	+			

В системе подготовки магистра можно добавить следующие элементы матрицы взаимосвязей функций и компетенций педагога.

1. Инструментальные компетенции:

– восприимчивость к новым идеям и образовательным парадигмам в сфере высшего образования (ИК3);

– способность к реализации новых образовательных технологий в собственной профессиональной деятельности (ИК4).

2. Личностно-профессиональные компетенции:

– способность определить личностные качества студентов как будущих специалистов и сделать прогноз (предвидеть) их дальнейшее личностное развитие на пути продвижения к достигаемому профессиональному статусу (ППК4);

– уровень научной деятельности, необходимый для участия в деятельности какой-либо научной школы (или для создания своей научной школы) (ППК5).

3. Социально-профессиональные:

– способность к поддержанию и передаче социально-профессиональной культуры в системе высшего образования (СПК4).

К функциям, представленным в данной таблице, в системе высшего образования следует добавить еще одну – изучение и прогнозирование конкурентоспособности выпускаемых специалистов (Ф6).

Тогда взаимосвязи дополнительных элементов матрицы для системы высшего профессионального образования необходимо представить в новом виде (таблица 2).

Таблица 2 – Матрица взаимосвязей функций и компетенций для подготовки магистра, специалиста

	Ф1	Ф2	Ф3	Ф4	Ф5	Ф6
ИК3	+	+	+	+	+	+
ИК4	+	+	+	+		+
ППК4	+	+			+	+
ППК5	+	+	+	+	+	+
СПК4	+	+	+	+		+

На основе определения таких матриц взаимосвязи качеств, компетенций и выполняемых функций следует формировать содержание образовательных программ подготовки специалистов в системе ВПО, по группам специальностей и по профилям подготовки. Конкретные компетенции должны составлять содержание не одной дисциплины, а цикла дисциплин, которые, в свою очередь, представляют программный модуль в содержании подготовки по данной специальности. Тогда последовательность разработки образовательной программы в зависимости от подготовки бакалавра или магистра приобретает следующий вид:

– определение формируемых компетенций специалиста – выпускника данного уровня подготовки;

- подбор научных областей подготовки, разделы которых образуют определенные циклы дисциплин;
- формирование содержания цикла дисциплин для определения программного модуля подготовки.

Из вышеизложенного следует, что актуальное решение проблемы формирования нравственного компонента социальной компетенции в профессиональной подготовке менеджера в соответствии с социальными компетенциями реализуется путем подбора педагогических технологий способствующих развитию профессиональных навыков и повышению нравственной культуры, оптимизации структуры и содержания учебного процесса, включения социально-профессиональной компетентностной составляющей в учебный процесс. Поэтому формирование нравственного компонента социальной компетенции необходимо привести в соответствии с образовательными стандартами последнего поколения и критериями нравственного развития социума. Таким образом, нравственные компоненты в профессии менеджера являются структурными элементами формирования социальной компетенции в профессиональной подготовке менеджера, что отражается в таблице 3.

Таблица 3 – Нравственные компоненты и социальные компетенции в профессиональном подготовке менеджера

Социальные компетенции (СК)	Компоненты нравственности
Понимание знания гуманистических ценностей для сохранения и развития цивилизации (СК-1).	1) ценностно-смысловой 2) поведенческий
Готовность к работе в коллективе, знание принципов и методов организации и управления малыми коллективами (СК-2).	1) культура чувств и общения 2) толерантность 3) когнитивный
Использовать этические и правовые нормы, регулирующие отношения в обществе (СК-3).	1) морально-этический 2) ценностно-смысловой
Понимать и использовать законы естественнонаучных дисциплин в профессиональной деятельности (СК-4).	1) когнитивный 2) мотивационно-деятельностный 3) ценностно-смысловой
Готовность собирать, обобщать, обрабатывать и интерпретировать информацию необходимую для формирования суждений по соответствующим социальным, научным и этическим проблемам (СК-5).	1) толерантность 2) культура чувств и общения 3) морально-этический
Умение логически верно, аргументировано и ясно строить устную и письменную речь (СК-6).	1) культура чувств и общения
Умение изложить суть проекта, представить схему решения (СК-7).	1) мотивационно-деятельностный 2) ценностно-смысловой
Уважительное отношение к историческому наследию и культурным традициям (СК-8).	1) толерантность 2) морально-этический
Готовность к социальной, гуманитарной и культурной адаптации для решения профессиональных задач (СК-9).	1) ценностно-смысловой 2) поведенческий
Готовность к овладению профессии, понимание роли профессии в обществе (СК-10).	1) ценностно-смысловой 2) мотивационно-деятельностный
Готовность использовать законы естественнонаучных дисциплин в профессиональной деятельности (СК-11).	1) когнитивный 2) ценностно-смысловой

Подводя итог вышесказанному, мы отмечаем, что профессиональная зрелость, формирование социальной компетенции будущего менеджера есть результат не только его личных усилий, выраженных в профессиональных отношениях (профессионально-ценностных ориентациях, приобретении профессиональных знаний и опыта, толерантности, нравственно-толерантной основы профессии), но и усилий преподавателя через реализацию дидактических целей, посредством отбора педагогических технологий и создание педагогической системы обучения менеджера. Формируя профессиональную базу будущего менеджера, определяемую указанными целями педагогического воздействия, мы таким образом предполагаем конечный результат профессионализма менеджера – профессиональную зрелость.

Библиографический список

1. **Беспалько, В. П.** Слагаемые педагогической технологии. [Текст] / В. П. Беспалько. – М., 1989.
2. **Кларин, М. В.** Педагогическая технология. [Текст] / М. В. Кларин. – М., 1989. – С. 61–63.
3. **Монахов, В. М.** Технологические основы проектирования и конструирования учебного процесса. [Текст] / В. М. Монахов. – Волгоград, 1995. – С. 51–54.
4. **Рубинштейн, С. Л.** Проблема способностей и вопросы психологической теории // Хрестоматия по возрастной педагогической психологии. [Текст]/С. Л. Рубинштейн. – М., 1981. – С. 49.
5. **Селевко, Г. К.** Современные образовательные технологии. [Текст] / Г. К. Селевко, М., 1998. – С. 101.
6. **Шейн, С. А.** Диалог как основа педагогического общения [Текст] / С. А. Шейн. // Вопр. психол. – № 1. 1991. – С. 28–33.
7. **Щуркова, Н. Е.** Практикум по педагогической технологии.[Текст] / Н. Е. Щуркова, М., 1998. – С. 10–12.

ПРАВИЛА ОФОРМЛЕНИЯ СТАТЕЙ

1. Для ускорения работы с присылаемыми материалами редакция «Сибирского педагогического журнала» убедительно просит представлять ей отпечатанный на бумаге экземпляр статьи в следующем виде: формат А4; все поля – 2,0 см.; набор для удобства редактирования и вычитки – через полупетельный интервал. Основной кегль – 14, размер шрифта для списка литературы – 12 кегль, начертание шрифта – Times New Roman.

2. Плата с аспирантов за публикацию рукописей не взимается.

3. Текст статьи должны предварять следующие сведения:

а) УДК;

б) название (полностью прописными буквами);

в) имя, отчество, фамилия автора;

г) аннотация статьи (3–4 строчки), ключевые слова обязательны с переводом на английский язык;

д) сведения об авторе: фамилия, имя, отчество, ученая степень, ученое звание, должность, организация, E-mail, город. Обязательно с переводом на английский язык.

Пример: Иванов Иван Иванович – кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики Новосибирского государственного педагогического университета, journal.nspu@mail.ru, Новосибирск

4. Рисунки помещаются в тексте с разрешением не менее 300 dpi, схемы выполняются в редакторе Corel Draw или рисуются черной тушью или ручкой (карандаш не допускается!) с обязательным указанием номера рисунка и его места в тексте. Таблицы представляются только в компьютерном варианте, фотографии – либо в компьютерном варианте, либо прилагаются к тексту (оригинал должен быть четким!).

5. Подчеркивание исключается! Выделения по тексту – курсив, полужирный курсив или полужирный шрифт. Выделение слов прописными буквами нежелательно.

6. В конце каждой статьи приводится «Библиографический список». Все работы, помещенные в библиографический список, необходимо пронумеровать, чтобы можно было связать список с текстом. Ссылки на литературу оформляются в квадратных скобках, помещаются после упоминания в тексте соответствующего произведения и содержат номер указанного произведения в списке и при цитировании – страницы.

Примеры:

Дальнейшее развитие эта теория получила в работах Н. И. Петрова [13; 14].

Ссылка при цитировании: Н. М. Ядринцев отмечал, что «каждый новосельский дом отличается присутствием ткацкого станка» [2, с. 53].

Примеры оформления библиографического списка различных видов изданий:

а) книга одного автора:

Иванов, С. Н. Египет: Боги и герои [Текст] / С. Н. Иванов. – Тверь: Русь, 1995. – 300 с.

б) статья из сборника научных трудов:

Аникин, А. Е. Из диалектных дополнений к словарю М. Фасмера [Текст] / А. Е. Аникин // Актуальные проблемы исторического языкознания в вузе. – Новосибирск: Изд-во НГПУ, 2003. – С. 6–15.

в) статья из журнала, газеты:

Домогаков, В. Н. Классификация функций человека как субъекта общения [Текст] / В. Н. Домогаков // Психологический журнал. – 1987. – № 4. – С. 51–60.

RULES OF REGISTRATION OF PAPERS IN THE «SIBERIAN PEDAGOGICAL JOURNAL»

For acceleration of work with authors' materials the «Siberian pedagogical journal» asks to send a copy of the text, printed on paper with the following requirements:

- A4 format;
- 1,5 interval;
- Main font size – 14;
- Font size in Bibliography – 12;
- Font – Times New Roman.

2. The payment for the publication of papers is not raised from post-graduate students.

3. The text should include the following information:

- ISBN;
- Complete title of the paper (in capital letters);
- First name, middle name (or patronymic), surname of the author;
- Article summary (3–4 lines), keywords are obligatory with translation into English;

Personal information about the author: surname, first name, middle name (or patronymic), academic degree and status, post, organization, E-mail, city. Translation into English is requested.

Example: Ivanov Ivan Ivanovich – Candidate of Pedagogical Sciences, Senior Lecturer of the Chair of Pedagogics, Novosibirsk State Pedagogical University, journal.nspu@mail.ru, Novosibirsk

4. Pictures should be placed in the text with resolution not less than 300 dpi, graphics should be generated by Corel Draw editor or drawn in black ink or ballpoint (pencil is not supposed). All pictures should hold a number, their place in the text should be indicated. The tables may be presented only in computer form, photos – either in computer form, or attached to the paper text (original should be sharp and clear).

5. Underlining or CAPITALS are not desired. Please emphasize words with *Italics*, **bold Italics** or bold font.

6. The list of literature at the end of each paper should be entitled «Bibliography». All the works in the list should be numbered and referred to correctly in the text.

The references to the literature are made in square brackets and placed immediately after the names mentioned in the text, the first figure being its number in the bibliography, the second – number of page.

Examples:

The further development of this theory can be found in S. N. Petrov's works [13; 14].

Or:

S. N. Petrov writes «they were facing constant problems of unfavorable community environment» [13. P. 14].

Examples of Bibliography:

1) Monograph by one author:

Behr-Sigel, E. Discerning the Signs of the Times / E. Behr-Sigel. – N. Y.: St Vladimir's Seminary, Prague, 2001. – 202 p.

2) Item from collected papers:

Cruse, D. A. Antonymy Revisited Some Thoughts on the Relationship between Words and Concepts// Frames, Fields and Contrasts. New Essays in Semantic and Lexical Organization / Ed. by A. Lehrer, E. Feder-Kittay. – Hillsdale (NJ): LEA, Publishers, 1992. – P. 289–306.

3) Article from journal, newspaper, magazine: Домогаков, В. Н. Классификация функций человека как субъекта общения / В. Н. Домогаков // Психологический журнал. – 1987. – № 4. – С. 51–60.

4) Electronic resource:

Doomsday Book [Electronic resource]. – www.domesdaybook.co.uk.

СИБИРСКИЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ЖУРНАЛ

Периодическое научное издание

12/2010

Главный редактор: В. А. Беловолов

Ведущий редактор: С. П. Беловолова

Ответственный секретарь: А. Н. Никульников

Оператор электронной верстки: С. В. Беляев

Программист: Е. В. Ильенко, Н. Н. Касенова

Технический секретарь: Н. В. Алексеева

Адрес редакции: 630126, г. Новосибирск, ул. Виллюйская, 28

Тел/факс: 8 (383) 244-12-95, 244-11-55. <http://www.sp-journal.ru>

E-mail: journal.nspu@mail.ru; vabelovolov@mail.ru

Формат 70x108/16. Печать офсет. Бумага офсетная.

Усл.-печ. л. 24,50. Уч.-изд. л. 20,50.

Подписано в печать: 03.12.10. Тираж 1000 экз. Заказ № 888.

ООО «Немо Пресс», 630001, г. Новосибирск, ул. Д. Ковальчук, 1, оф. 202.

Тел.: (383) 236-13-43, 292-12-68.

E-mail: nemopress@mail.ru